

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
Ústav české literatury a komparatistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lucie Krpatová

„Čtenářský zážitek“ v kontextu školního vzdělávání

„Literature Experience“ in the Context of Institutional Education

2018

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Andree Králíkové, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady a kritické připomínky.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. prosince 2018

Podpis

## **Abstrakt**

Diplomová práce si klade otázku, co představuje „čtenářský zážitek“ v didaktickém kontextu. Zaměřuje se jak na mapování didaktické literatury k problematice, která je dostupná v českém prostředí, tak na to, jak se „čtenářským zážitkem“ v hodinách českého jazyka a literatury pracovat. Dále nabízí konkrétní návrhy a komentáře, jak ve výuce zacházet s četbou vybraných textů. Primárně se práce zaměřuje na vzdělávání v šestém ročníku základních škol.

## **Klíčová slova**

Český jazyk a literatura, výuka literatury, četba, druhý stupeň základní školy, čtenářský zážitek, metody práce se čtenářským zážitkem

## **Abstract**

This thesis raises the question of what represents a "reading experience" in the didactic context. It focuses on both the mapping of didactical literature that is available in the Czech environment, and on how to work with the "reading experience" during the Czech language and literature classes. It further presents specific suggestions and comments about how to work on reading of selected texts in the classroom. Primarily, the thesis focuses on education in the sixth grade of primary schools.

## **Key words**

Czech language and literature, literature teaching, reading, second grade of elementary school, reading experience, methods of work with reading experience

## Obsah

1. ÚVOD .....	10
2. ČTENÁŘSKÝ ZÁŽITEK .....	11
2. 1 Čtenářský zážitek .....	11
2. 1. 1 Prvotní vnímání čtenářského zážitku .....	11
2. 1. 2 Definování čtenářského zážitku v odborné literatuře .....	12
2. 1. 3 Čtenářský zážitek v kontextu školního vzdělávání.....	16
2. 1. 4 Čtenářský zážitek a učitel .....	17
2. 2 Literární vzdělávání.....	18
2. 2. 1 Literární výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ...	18
2. 2. 2 Školní vzdělávací program „Podkovička“ .....	20
2. 2. 3 Čítanka 6 – nová generace .....	23
2. 2. 3. 1 Koncepce Čítanky 6 – nové generace .....	23
2. 2. 3. 2 Čtenářský zážitek v Čítance 6 – nové generaci.....	24
2. 2. 4 Předchozí verze ŠVP Podkovička .....	25
2. 2. 5 Čítanka 6.....	26
2. 3 Výuka na základní škole .....	29
2. 3. 1 Aktuální problémy ovlivňující výuku českého jazyka a literatury .....	29
2. 3. 2 Problémy začínajícího učitele v hodinách literatury na základní škole.....	29
2. 3. 3 Čtenářsky (komunikativně) pojatá literární výchova .....	32
2. 4 Četba.....	36
2. 4. 1 Četba .....	36
2. 4. 2 Čtenář.....	39
2. 4. 3 Důležité pojmy související s četbou .....	40
2. 4. 5 Čtenářská gramotnost .....	41
2. 4. 6 Četba v kontextu školního vzdělávání.....	42
2. 5. 1 Charakteristika žáka 6. třídy .....	44
2. 5. 2 Specifika pubescentního čtenářství .....	45

2. 5. 3 Specifické čtenářské potřeby pubescenta .....	46
2. 5. 4 Žánrové preference pubescentů .....	46
2. 5. 5 Čtenářský zážitek z pohledu žáka.....	47
 3. METODY PRÁCE SE ČTENÁŘSKÝM ZÁŽITKEM V KONTEXTU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	 49
3. 1 Finální čtenářský zážitek .....	50
3. 1. 1 Čtenářský deník .....	50
3. 1. 1. 1 Čtenářský deník – různá vymezení .....	50
3. 1. 1. 2 Úskalí běžných čtenářských zápisů.....	51
3. 1. 1. 3 Problematika obsahů .....	51
3. 1. 1. 4 Konkrétní formy zpracování čtenářských záznamů.....	52
3. 1. 2 Možnosti čtenářských zápisů .....	54
3. 1. 2. 1 Podvojný deník/trojitý deník.....	54
3. 1. 2. 2 Dopisy .....	55
3. 1. 2. 3 Myšlenková mapa/ mapa příběhu .....	56
3. 1. 2. 4 Metoda „před a po“ .....	57
3. 1. 3 Referát o přečtené knize .....	57
3. 1. 3. 1 Konkrétní možnost zpracování referátu .....	58
 3. 2 Práce s aktuálním čtenářským zážitkem.....	 60
3. 2. 1 Práce se čtenářským zážitkem bezprostředně po přečtení textu.....	60
3. 2. 1. 1. Čtenářské dílny .....	60
3. 2. 1. 2. Diskuse.....	62
3. 2. 2 Metody podněcující čtenářský zážitek.....	63
3. 2. 2. 1 Čtení s předvídáním .....	64
3. 2. 2. 2 Řízené čtení.....	64
3. 2. 2. 3 Čtení s otázkami.....	65
3. 2. 2. 4 Řekni to jinak .....	66
3. 2. 3 Zpracování čtenářského zážitku jinými uměními.....	66
3. 2. 3. 1. Živý obraz .....	66
3. 2. 3. 2. Svědci události .....	67
3. 2. 3. 3. Na scénu.....	67
3. 2. 3. 4. Výtvarné vyjádření čtenářského zážitku .....	68

4. KONKRÉTNÍ NÁVRHY NA PRÁCI SE ČTENÁŘSKÝM ZÁŽITKEM V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY V ŠESTÉM ROČNÍKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	69
4. 1 Čtenářský deník / čtenářský zápis .....	70
4. 2 Mapa příběhu.....	72
4. 3 Čtenářské zápisy v hodinách literární výchovy – podvojný deník.....	74
4. 4 Referát o přečtené knize .....	77
4. 5 Čtení s předvídáním – Fontána příznivé sudby .....	79
4. 5. 1 J. K. Rowlingová – Fontána příznivé sudby.....	80
4. 5. 1. 1 ČÁST A .....	80
4. 5. 1. 2 Komentář k části A .....	81
4. 5. 1. 3 ČÁST B.....	82
4. 5. 1. 4 Komentář k části B.....	84
4. 5. 1. 5 ČÁST C.....	85
4. 5. 1. 6 Komentář k části C.....	85
4. 5. 1. 7 ČÁST D .....	86
4. 5. 1. 8 Komentář k části D .....	86
4. 6 Řízené čtení – Prométheus .....	88
4. 6. 1 Eduard Petiška – Prométheus .....	89
4. 6. 1. 1 ČÁST A .....	89
4. 6. 1. 2 ČÁST B.....	90
4. 6. 1. 3 ČÁST C.....	91
4. 6. 1. 4 ČÁST D .....	92
4. 7 Řekni to jinak .....	94
4. 8 Živý obraz .....	99
5. ZÁVĚR.....	104
6. SEZNAM LITERATURY .....	106



7. PŘÍLOHY.....	110
-----------------	-----

# 1. Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem „čtenářského zážitku“ v kontextu školního vzdělávání. K problematice „čtenářského zážitku“ v kontextu školního vzdělávání mě přivedla úvaha nad otázkou, proč některé děti pociťují takovou nechut' ke čtení knih. Poté, co jsem si vybavila hodiny literatury, které jsem sama zažila (ať už na základní škole nebo gymnáziu), jsem dospěla k závěru: „*A proč by vlastně tuto nechut' mít neměly?*“ Při vzpomínce na hodiny literární výchovy, v nichž jsem seděla a vypisovala si názvy děl jednotlivých autorů, a na zpracovávání čtenářského deníku, do něhož jsem doslovně přepisovala informace nalezené na prvním odkazu internetových stránek zabývajících se zadaným literárním dílem, mi došlo, že žáci, které k četbě nevede rodina, nemají šanci si čtení knih oblíbit.

Čtenářský zážitek považuji za stěžejní motivační faktor, proč by měl chtít jedinec číst. Proto si myslím, že by práce se čtenářským zážitkem měla být pro učitele českého jazyka a literatury podstatným bodem výuky.

V této diplomové práci budu hledat odpovědi na následující otázky: „*Co je to čtenářský zážitek? Co čtenářský zážitek představuje v didaktickém kontextu? Jak je s pojmem čtenářský zážitek nakládáno v kurikulárních a pedagogických materiálech? Jak čtenářský zážitek souvisí s četbou pubescentů? V čem spočívá čtenářsky pojatá literární výchova?*“

Dále představím metody, které se dají použít pro práci se „čtenářským zážitkem“ v hodinách literatury na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

V poslední řadě se pokusím navrhnout konkrétní uplatnění metod ve výuce literatury v šestém ročníku základních škol. Kromě práce s odbornou literaturou budou v textu reflektovány mé osobní zkušenosti z výuky českého jazyka a literatury právě v šestých ročnících základních škol.

## 2. Čtenářský zážitek

### 2.1 Čtenářský zážitek

S pojmem „čtenářský zážitek“ se v běžném životě setkávám relativně často. Obaly knih v knihkupectví jsou obohaceny o nápisy jako „úplně nový čtenářský zážitek“ nebo „román nabízí silný čtenářský zážitek“. Často je „čtenářský zážitek“ spojován s přívlastky nový, neuvěřitelný, nezapomenutelný, jedinečný. Definovat „čtenářský zážitek“ není ovšem tak jednoznačné, jak se na první pohled zdá.

Při přemýšlení nad souslovím „čtenářský zážitek“ se mi vybaví úryvek z knihy Michaela Endeho *Nekonečný příběh*.

*„Vášní Bastiána Baltazara Buxe byly knihy. Kdo nikdy neproseděl celá odpoledne s rudýma ušima a rozježenými vlasy nad knihou a nečetl a nečetl a nezapomněl přitom na celý svět kolem sebe, neuvědomil si, že má hlad nebo že je mu zima – kdo nikdy tajně nečetl v posteli s kapesní lampou pod přikrývkou, protože otec nebo matka nebo nějaká jiná starostlivá osoba zhasla světlo s dobře míněným zdůvodněním, že teď je třeba spát, protože zítra se musí tak brzo z duchny – kdo nikdy neproléval veřejně nebo potají hořké slzy, protože báječný příběh skončil a bylo nutno se rozloučit s postavami, s nimiž člověk společně prožil tolik dobrodružství a jež si tak zamiloval a tak je obdivoval, o které se tolik strachoval a ve které doufal a bez jejichž společnosti mu život připadal prázdný a bez smyslu – kdo nic z toho nezná z vlastní zkušenosti, tak ten pravděpodobně nepochopí, co teď udělal Bastián“ (Ende 2001: 9).*

#### 2.1.1 Prvotní vnímání čtenářského zážitku

Pojem čtenářský zážitek není jednoduché uchopit. Proto jsem se rozhodla, že se v následujících řádcích pokusím popsat vnímání čtenářského zážitku z mého úhlu pohledu.

Čtenářský zážitek pro mě znamená, když přečtení textu v člověku vzbudí nějaké pocity a emoce, probudí myšlenku, nad kterou dumá ještě chvíli poté, co čtení odloží, myšlenku, kterou si může propojit s realitou a která mu pomůže na některé problémy nahlížet z jiného úhlu. Některé lidi provází potřeba tento zážitek okamžitě s někým sdílet, sdělit všechny své pocity z přečteného, analyzovat veškeré jednání postav. Jiní naopak takovou potřebu necítí a raději si

proud myšlenek vyvolaný textem nechávají pro sebe např. proto, že nedokážou vystihnout své pocity slovně.

Čtenářský zážitek je individuální záležitost. Na každého působí konkrétní literární dílo (text) odlišně. Může to být způsobeno rozdílným literárním vkusem, určitými životními zkušenostmi, povahou i aktuálním stavem mysli, náladou, předpojatostí, očekáváním apod. Podnítit jej může řada faktorů – např. napínavost děje, identifikace s literární postavou, volba slov či stylizace věty. Myslím si, že čtenářského zážitku lze dosáhnout nejen přečtením jakéhokoli uceleného literárního díla (prozy, poezie i dramatu), ale přečtením pouhé ukázky z takového textu. Čtenářský zážitek by měl být pro člověka onou dokola omílanou vnitřní motivací, proč číst, důvodem, proč by nás čtení mělo bavit a naplňovat.

Za jednu z nejdůležitějších věcí, které by měl učitel českého jazyka a literatury ve svých žácích vzbudit, považuji rozvíjení čtenářského zážitku a práci s ním, jeho sdílení, reflexi a analýzu.

## **2. 1. 2 Definování čtenářského zážitku v odborné literatuře**

Aby mohl být definován čtenářský zážitek, je nejprve třeba v odborné literatuře hledat, co znamená pojem zážitek.

Ve *Velkém psychologickém slovníku* autorů Hartla a Hartlové je „zážitek“ definovaný takto:

*„Zážitek – každý duševní jev, který jedinec prožívá; vnímání, myšlení, představivost; vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“* (Hartl, Hartlová 2010: 690)

Pokud se tato definici propojí se slovem „čtenářský“, nabízí se jednoduché shrnutí: Čtenářský zážitek je duševní jev, který jedinec prožívá (tj. vnímání, myšlení, představivost) na základě čtení textu. Je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný, hromadí se celý život a skládá jednoduché duševní bohatství člověka.

Z tohoto pojetí vyvstává hned několik otázek. Je „čtenářský zážitek“ spojen se čtením jakéhokoli textu? Nabízí se odpověď, že může být spojen pouze s texty uměleckými. Je ale opravdu možné spojovat literární zážitek jen s uměleckou literaturou? Kateřina Šafránková v knize *Metodika čtenářství* píše: *„U dětí musí být udržována linie zážitku z četby (ta nemusí být spojena pouze s uměleckými texty, mnoha žákům přinášejí čtenářský zážitek i atraktivní a podnětné texty z oblasti publicistické či odborné)“* (Šafránková 2012: 15). S tímto názorem se

ztotožňuji. Definice vytvořená na základě *Velkého psychologického slovníku* by tedy mohla znít: Čtenářský zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (tj. vnímání, myšlení, představivost) u čtení takového textu, jehož působení ho citově ovlivní tak, že se z něj skládá jednoduché duševní bohatství člověka. Takové zážitky se vnitřně a subjektivně hromadí celý život.

Při vyhledávání pojmu čtenářský zážitek v odborné literatuře jsem zjistila, že toto slovní spojení často splývá s významem zážitku estetického. Otázkou estetického a literárního zážitku se zabýval například polský filozof, estetik a literární teoretik Roman Ingarden. Ten si již ve třicátých letech v díle *O poznawaniu dzieła literackiego*<sup>1</sup> pokládá otázku: „*Je možné považovat literární prožitky za prožitky estetické?*“ Na základě této otázky podrobuje rozboru teorii Władysława Tatarkiewicze, polského historika, filozofa a estetika. Ten rozlišuje dva typy estetických prožitků. První je estetický prožitek v užším slova smyslu, do kterého zařazujeme obcování se smyslově vnímatelnými uměleckými díly (sochy, obrazy, architektura, hudba). Tyto prožitky jsou názorné, je dána určitá věc, na jejíž podobu se koncentrujeme. Do druhé skupiny Tatarkiewicz řadí prožitky literární (obcování s literárním dílem), které se vážou na prožívání prostřednictvím jazyka.

Ingarden uznává, že estetické prožitky získávané stykem s literaturou se liší od prožitků, které se v nás odehrávají při pohledu na nějaké umělecké dílo. Ačkoli jsou rozdíly mezi estetickými prožitky relativně velké, týkají se tyto rozdíly spíše vedlejších momentů v rámci jednotlivých typů estetických prožitků. Jako protějšek k estetickému zážitku navrhuje Ingarden zážitky mimoestetické.

Podle Ingardena je estetický zážitek složitý proces, který má různé fáze a svůj charakteristický průběh (Ingarden 1967: 140). Ten se zde pokusím zjednodušeně shrnout. Na počátku celého procesu estetického zážitku stojí tzv. vstupní emoce, jež ve čtenáři vyvolává určitou změnu naladění. Poté nastává „emocionální obcování s kvalitou a jistý druh prahnutí po tom, abychom tuto kvalitu měli plně pro sebe a tím znásobili rozkoš, kterou nám slibuje její bezprostřední vlastnictví a touha nasytit se touto kvalitou“ (Ingarden 1967: 150). Další fázi nazývá Ingarden „obcování s kvalitou“, kde se jedinec soustředí na kvalitu vyvolanou vstupní emoci, což by mělo ve čtenáři vzbudit novou vlnu emocí. Často existuje víc takových kvalit, které mohou díky vzájemnému působení vyvolat kvalitu zcela novou. Aby mohl být dovršen proces estetického

---

<sup>1</sup> 1937, česky vydané v roce 1967 pod názvem *O poznávání literárního díla*, přeložené Hanou Jechovou.

zážitku, nesmí se tato nově získaná kvalita překrývat s kvalitami, z nichž vzešla – tzv. skloubení kvalit. „*Postulát další existence a fixace daného kvalitativního skloubení*“ – tak nazývá Ingarden poslední fázi průběhu estetického zážitku, v níž dochází k emociálnímu uznání hodnoty tohoto spojení. Dochází k němu ovšem pouze při kladném gradování estetického zážitku.

Z Ingardenových slov je pro kontext školního vzdělávání a pro učitele literární výchovy velmi důležitá právě první fáze, tzv. vstupní emoce. Tu lze totiž získat i při krátkém počátečním setkáním s textem, který je možný přečíst i během vyučovací hodiny. Pedagog by tak měl žákům umožnit navození atmosféry potřebné k zajištění maximálně možných ideálních podmínek k tomu, aby na ně literární dílo mohlo začít působit. Celý proces estetického zážitku rozhodně není možné naplnit v rámci vyučovací hodiny, lze ho však dosáhnout např. při mimoškolní četbě tím, že má žák dostatečný prostor na vstřebání literárního díla.

Aleš Haman ve své knize *Literatura z pohledu čtenáře* mluví o osvojování smyslu uměleckého sdělení: „*Sledováním textu vzniká ve vnímatelově (čtenářově) vědomí představa znázorňující tvárnou ideu díla: takovou představou může být například příběh, situace, scénérie či postava. Všechny tyto druhy představ mají imaginárně předmětnou povahu, proto se o nich mluví jako o estetickém objektu. Estetický objekt může napodobovat (simulovat) mimouměleckou předmětnost ať už faktickou (historický nebo životopisný příběh, cestopisné líčení), či pouze vymyšlenou (utopický, vědecko-fantastický příběh, snová krajina)*“ (Haman 1991: 31). Motivy, z kterých je estetické dílo utvořeno, jsou pak znovu umělecky stylizovány – komponovány tak, aby podporovaly, nebo záměrně rušily celistvost a určitost představy. „*Aktivní vnímatelovo odhalení celkového záměru pak s sebou přináší i umělecky záměrný zážitek estetické hodnoty, spojený s osvojením smyslu hrdinské fabule, tragické zápletky, idylické atmosféry pomyslného světa, nadšeného postoje jejího hrdiny. Na této úrovni se dovršuje vnímatelovo osvojení díla jako funkčně smysluplného znakového útvaru, jako uměleckého sdělení estetiky hodnotového zážitku*“ (Haman 1991: 31).

Ačkoli se v průběhu četby zmocňují čtenáře nejružnější prožitky, které v určitou chvíli pociťujeme jako hlavní, naplno prožíváme právě tu část, kterou zrovna čteme, protože tu jedinou máme zrovna před očima. „*Stálá změna a různé kombinace spojené s tím, že se pokaždé ocitají v centru jiné prožitky, však také způsobují, že literární dílo nikdy nepostihujeme plně ve všech jeho vrstvách a komponentách, nýbrž vždy jen částečně, vždy pouze takříkajíc v perspektivním zkrácení*“ (Ingarden 1989: 331). Právě z tohoto důvodu by jedinec neměl provádět hodnocení textu hned na základě aktuálních prožitků, ale až po přečtení celého díla,

kdy se všechny prožitky propojí v celkový zážitek. Haman se k hodnocení uměleckého sdělení vyjadřuje takto: „*Hodnotící aktivita je provázena emocemi přitažlivosti či odpudivosti a uspokojení nebo zklamání (podle toho, daří-li se či nikoliv vnímateli postihnout základní hodnotový záměr promítnutý v kompozici estetického objektu a soudržnosti jeho textového zhmotnění). Tak vzniká při vnímání a hodnocení díla celkový estetický zážitek, který se vnímateli jeví jako celkový výsledný dojem, jež vyjadřuje na škále libosti vymezení polaritou „líbí – nelíbí““ (Haman 1991: 32).*

Dá se tedy se čtenářským zážitkem pracovat přímo ve vyučovací hodině? Podle Ingardenovy teorie by se ihned po přečtení části díla v hodině dalo pracovat spíše s aktuálním prožitkem, který ale nemusí být stejný jako celkový estetický zážitek z uměleckého díla. Řešíme ve škole s žáky aktuální prožitky z díla, nebo jejich čtenářský zážitek? Znamená tato informace pro kontext školního základního vzdělávání to, že čtenářský zážitek mohou žáci reflektovat až po určité době, např. pouze do čtenářských deníků, portfolio či referátu na dané literární dílo? Je nutné v literární výchově na základních školách rozlišovat pojmy aktuální prožitek z textu a čtenářský zážitek?

Plně si uvědomuji podstatný rozdíl mezi „aktuálním čtenářským prožitkem“ a „zážitkem z četby“ popsaný Ingardenem. Aktuální prožitek zažívá čtenář v přímé konfrontaci s danou částí textu, naopak „čtenářského“, pro Ingardena „estetického zážitku“ je vnímatel schopen až po přečtení celého díla a vstřebání všech prožitků z textu. Významová náplň slov „prožitek“ a „zážitek“ není synonymní, přestože se v lecčems tyto pojmy prolínají, doplňují, závisí na sobě. Pro tuto diplomovou práci budu vycházet z toho, že „estetický“, v našem případě „čtenářský zážitek“, vychází z daných aktuálních prožitků textu, a proto budou níže uvedené metody pro práci se „čtenářským zážitkem“ v didaktickém kontextu zahrnovat jak práci s aktuálními prožitky, tak zpracovávání komplexních čtenářských zážitků.

Josef Peterka ve své *Teorii literatury pro učitele* rozlišuje četbu pro zážitek a pro informaci. Pro hlubší čtenářský zážitek vymezuje „esteticky orientovanou četbu“ a „četbu stimulační“. Pro první uvedenou četbu není dominantní bezprostředně praktický účel, nýbrž nevšední zážitek. „Stimulační četba“ tíhne zejména k umělecké literatuře. „*Může být četbou pro životní a uměleckou inspiraci, pro povzbuzení a pro posilu, pro poučení o světě a dějinách, pro lepší pochopení vlastního života, pro povznesení duše*“ (Peterka 2001: 250). Vůči „četbě stimulační“ vymezuje Peterka „četbu rekreační“. Ta se týká zejména žánrů literatury populární, od které očekává rozptýlení nudy, únik ze všedních starostí, dráždivé představy, napínavý příběh.

Podle autora by „rekreační četba“ neměla být podnětem pro hlubší čtenářský zážitek. Pro žáky druhého stupně základních škol i jejich vrstevníky v odpovídajících třídách víceletých gymnázií je ale možná právě zážitek z „rekreační četby“ ten převládající, díky němuž jsou pak ochotni se zájmem číst uměleckou literaturu a schopni reflektovat hlubší čtenářský zážitek. Nejsou pro tyto žáky, pubescenty, určující důvody, proč číst a proč četbu prožívat, právě únik ze všedních starostí, dráždivé představy, napínavý příběh? Zážitky to nemusí být hluboké, ale pro učitele literární výchovy, zvláště pak na druhém stupni ZŠ, jsou to přesně ty zážitky, na jejichž základě může ve svých žácích podnítit touhu číst, rozumět textu, vnímat pocity z čteného/přečteného.

### **2. 1. 3 Čtenářský zážitek v kontextu školního vzdělávání**

Na základě všech výše uvedených poznatků o zážitku, čtenářském zážitku, estetickém zážitku a aktuálním prožitku se pokusím o vlastní pojetí čtenářského zážitku vztahujícího se ke školnímu kontextu vzdělávání na 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Čtenářským zážitkem se označuje každý duševní jev, který jedinec prožívá při čtení textu. Je vždy citově provázaný a vnímaný subjektivně. Spouštěčem čtenářského zážitku může být prakticky cokoli – literární postava, prostředí, místo, zajímavá volba slov a obrazných pojmenování apod. Nevzniká pouze kontaktem s literaturou uměleckou a populární, ale i např. s publicistickou a odbornou. Ve své diplomové práci se však zaměřím pouze na práci se čtenářským zážitkem v rovině literatury umělecké a populární.

V didaktickém kontextu budu rozlišovat dva druhy čtenářského zážitku. První, finální zážitek z textu, který vzniká po přečtení celého uměleckého díla. Ten nám podává informaci o absolutním dojmu z díla, který se skládá z mnoha menších střípků. S tímto typem zážitku se těžko pracuje přímo ve vyučovací hodině, naopak je ale nutný pro zpracovávání čtenářských deníků, referátů či různých portfolií. Tento typ čtenářského zážitku je možný převážně na základě individuální mimoškolní četby. Druhý, aktuální zážitek (prožitek) z textu může vzniknout i na základě ukázek literárních děl, úryvků z čítanek apod. Aktuální dojmy pak pomáhají vzniku finálního zážitku. S tímto zážitkem mohou pedagogové pracovat přímo v hodinách literární výchovy na základě společné školní četby, snažit se ho v žácích podnítit, navést je k němu a reflektovat ho.



## 2. 1. 4 Čtenářský zážitek a učitel

Pokud učitelé chtějí své žáky vychovávat ke čtenářství, vzbuzovat v nich vnitřní potřebu číst, podporovat v rámci literární výchovy jejich osobní rozvoj, měla by být práce se čtenářským zážitkem důležitým aspektem vyučovaných hodin.

Ondřej Hník ve své *Didaktice literatury* píše: „*Ve světě respektovaná literární teorie dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků (jejich prekonceptů fikčního světa díla) se netvoří adekvátní poznání literárního díla. Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem, zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy*“ (Hník 2014: 38).

Učitel by tak měl dbát na to, aby svým žákům předkládal dostatečné množství podnětných textů, se kterými bude pracovat různými metodami, jež žákům usnadní a umožní to, aby se textu otevřeli, aby se nebáli si na text udělat vlastní názor, který by dokázali obhájit, aby pro ně literatura neznamenalá pouhé učení se o autorech a čítankové texty vytržené z kontextu. Na základě reflexe prožitků z přečteného může vzniknout právě čtenářský zážitek, který může žákům přinést novou zkušenost, a tím podporovat jejich osobní rozvoj.

Zážitková literární výchova by měla být taková koncepce, ve které „*učitel nejprve aranžuje situaci pro čtenářský zážitek nebo zážitek z literární tvorby a poté se k tomuto zážitku s žáky vrací v reflexi, v reflexivním dialogu, resp. v učení se činností kombinovaném s reflexí. Teprve v reflexi vzniká žákovo porozumění procesu tvorby textu, smyslu textu, literárnímu a kulturnímu kontextu*“ (Hník 2014: 123).

## **2. 2 Literární vzdělávání**

Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura, který v rámci primárního a sekundárního vzdělávání patří mezi předměty s největší hodinovou dotací a je povinným maturitním předmětem. V rámcových vzdělávacích programech je vzdělávací obor český jazyk a literatura zařazen spolu s cizími jazyky do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Specifikem předmětu český jazyk a literatura je nutná znalost českého jazyka pro další školní i mimoškolní vzdělávání. Prostřednictvím češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě je žákům umožněno poznání a pochopení společensko-kulturního vývoje lidské společnosti. „Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“ (RVP 2016: 16).

### **2. 2. 1 Literární výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) slouží jako dokument pro vytvoření školních vzdělávacích programů platných od školního roku 2007/2008. Vzhledem k tomu, že práce se zabývá kontextem školního vzdělávání, je RVP ZV zásadním a výchozím dokumentem pro tento text z několika důvodů. Určuje vzdělávací obsah jednotlivých předmětů, vymezuje klíčové kompetence, propojuje vzdělávací obsah s dalšími složkami předmětu (např. Literární výchovu s Komunikací a slohovou výchovou) i napříč jednotlivými předměty.

RVP ZV podporuje samostatné učení a utváření hodnot a postojů, klade velký důraz na rozvoj širokého zájmu žáků, snaží se o provázanost mezi školním a mimoškolním životem, příkládá velkou hodnotu komunikaci, spolupráci a respektování druhých.

Ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je předmět rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Ačkoli se tyto oblasti vzájemně prolínají a doplňují, mají komplexní charakter, zásadní problematiku této diplomové práce zahrnuje složka Literární výchova.

Literární výchova je v RVP ZV charakterizována takto: „*Žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život*“ (RVP 2016: 16).

Z těchto základních charakteristik literární výchovy se bude tato diplomová práce vztahovat hlavně k poznávání prostřednictvím četby ve smyslu častého čtení v hodinách literatury a práce se čtenářskými zážitky, reflexemi literárních děl a jejich interpretacemi. Dále se pak zaměří na takové činnosti v hodinách literatury, pomocí nichž žáci budou schopni dospívat k obohacujícím zážitkům a prožitkům.

Nyní se zaměřím na výstupy a učivo vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro druhý stupeň základního vzdělávání, které se dotýkají tématu této diplomové práce a o něž se tento text bude opírat.

Z očekávaných výstupů Literární výchovy mě bude nejvíce zajímat bod ČJL-9-3-03: „*Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*“ (RVP 2016: 24). Právě práce s ústními i písemnými dojmy z četby považujeme za ústřední téma tohoto textu. Tento bod patří k nejzákladnějším výstupům pro druhý stupeň základního vzdělávání. Vyjádření dojmů z přečteného se totiž vyskytuje i v požadavcích minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Vzhledem k velkému počtu žáků s pedagogickou podporou navštěvujících klasické základní školy je tento výstup opravdu podstatnou součástí vyučovacích hodin.

ČJL-9-3-01: „*Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*“ (RVP 2016: 24) se také tematicky shoduje s předpokládaným obsahem této diplomové práce. Struktura, jazyk i interpretace jsou důležitými aspekty, které úzce souvisí se čtenářským zážitkem. Struktura a jazyk literárního díla mohou výrazně ovlivňovat, zejména u mladého čtenáře (dětského a pubescentního), zážitek z četby. Jazyková stránka, volba jazykových prostředků může být jedním z hlavních faktorů působících na žákovy dojmy z přečteného. Je důležité, aby si žák byl schopen uvědomit, jakým způsobem může volba konkrétních jazykových prostředků ovlivnit text a co by změna těchto

zásadních jevů v díle způsobila. Neméně podstatným faktorem přispívajícím k utváření čtenářského zážitku je interpretace textu. Srovnávání různých možných interpretací a vytváření si vlastního pohledu na text patří k základním dovednostem patřícím ke čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti. Sdílením a diskuzí nad možnými interpretacemi literárního díla rozvíjejí žáci i komunikativní, sociální a personální kompetenci. K tomuto výstupu z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání bychom ještě přidali ČJL-9-3-02: „*Rozpozná základní rysy výrazného individuálního stylu autora*“ (RVP 2016: 24). Ten může mít na dojmy z četby výrazný vliv stejně jako volba jazykových prostředků.

Za poslední bod dotýkající se tématu této diplomové práce považuji ČJL-9-3-08: „*Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*“ (RVP 2016: 24), kde je nutné, aby si žák uvědomil rozdíly mezi literárním, dramatickým a filmovým zpracováním. Srovnáním stejného námětu v odlišném podání by si žák měl uvědomit přednosti a možnosti konkrétních uměleckých vyjádření.

Pokud se v RVP pro základní vzdělávání podívám do učiva Literární výchovy, zajímá mě zejména první část zabývající se tvořivými činnostmi s literárním textem, do kterých se řadí např. volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů a vlastní výtvarný doprovod k literárním textům.

Ve vztahu k této diplomové práci se musí nahlédnout i do složky Komunikační a slohová výchova, kde v učivu patří místo prožitkovému čtení, které je předpokladem pro to, aby se dítě naučilo dobře číst, a hlavně pro to, aby číst chtělo. Jedním z cílů prožitkového čtení je vytvořit v žácích pocit, že čtení je smysluplná činnost, která stojí za námahu. Žáci, kteří čtení věří, snáz rozvíjejí další čtenářské dovednosti potřebné ke zpracování náročnějších literárních textů či čtenářských úloh. K prožitkovému čtení připojme ještě zmínku o zážitkovém naslouchání, které také může přispět k pozitivnímu vztahu ke knihám.

### **2. 2. 2 Školní vzdělávací program „Podkovička“**

RVP ZV stanovuje jednotné požadavky pro celý druhý stupeň. Není v něm přesně vymezeno, v jakém ročníku se mají pedagogové danému požadavku a učivu věnovat. V této kapitole se zaměřím na to, jak s požadavky RVP ZV pracuje konkrétní školní vzdělávací program (dále jen

ŠVP). Jedná se o ŠVP Podkovička Základní školy Charlotty Masarykové ve Velké Chuchli vytvořený pedagogy dané školy.

Učební osnovy ŠVP Podkovička kladou důraz na propojování vzdělávacích složek předmětu. V souladu s tématem této diplomové práce budu věnovat pozornost zejména části Literární výchova.

Nyní se budu zabývat tím, jak je v ŠVP Podkovička nakládáno s požadavky, které se mohou týkat a dotýkat problematiky čtenářského zážitku. Pro ukázkou jsem vybrala 6. ročník, v němž ve školním roce 2018/2019 vyučuji předmět Český jazyk a literatura. Z důvodu změny učebního materiálu (konkrétně se jedná o přechod z Čítanky 6 napsané Ladislavou Lederbuchovou a Evou Beránkovou na Čítanku 6 – novou generaci vytvořenou kolektivem autorů – Karlem Šebestou, Kateřinou Šormovou, Pavlínou Synkovou, Andreou Králíkovou a Alešem Markem) je nově Literární výchova obsažená zatím jen v dodatku ŠVP Podkovička.

Dodatek ŠVP Podkovička vychází z učiva předkládaného v Čítance 6 – nové generaci a koresponduje s ním. Ve shodě s RVP ZV formuluje ŠVP Podkovička následující požadavek: „*Je schopen formulovat svůj čtenářský zážitek a dojem z návštěvy divadelního či filmového představení*“ (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Za konkretizované učivo jsou k tomuto výstupu uvedeny „čtenářská dílna a čtenářské zápisy“. Na problematiku čtenářských dílen a čtenářských zápisů se bude zaměřovat druhá část tohoto textu. Vzhledem k reflexi čtenářského zážitku přikládám těmto dvěma okruhům velký význam.

Za další, obdobně podaný výstup jako v RVP ZV mohu označit následující: „*Porovnává různá ztvárnění téhož tématu v literatuře a filmu*“ (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Toto téma je v ŠVP Podkovička spojeno s konkretizovaným učivem putování do neskutečných světů (Harry Potter). Při srovnávání čtenářského a filmového zážitku je pro nás ale podstatnější, aby si žák uvědomil rozdíl mezi těmito odlišnými zážitky. Pro většinu žáků se jeví jednodušší upřednostnit zážitek z filmu před čtenářským zážitkem. Jako časté důvody se uvádí ušetření času či nenáročnost. Žáci by však měli být seznámeni i s přednostmi čtenářského zážitku, které nemusí být na první pohled atraktivní. Mezi ně řadíme např. neomezené zapojení vlastní představivosti, fantazie. V knize totiž vypadají postavy a prostředí přesně tak, jak si je čtenář vykreslí na základě autorova výkladu. Filmová zpracování tyto možnosti do značné míry omezují. V souvislosti se čtenářským zážitkem se nesmí zapomínat na porovnání různých ztvárnění téhož tématu v rozmanitých literárních textech. Právě v těchto případech si žáci (s dopomocí učitele) uvědomují, co všechno a do jaké míry může ovlivnit zážitek ze čtení.

Požadovaný výstup „*dovede vlastními slovy vysvětlit smysl díla*“ je v ŠVP Podkovička uveden k učivu Putování za vědou a technikou (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Tento úkol je samozřejmě vyžadován napříč všemi probíranými kapitolami. I smysl díla se pojí s individuálním čtenářským zážitkem.

K průběžné práci s vybranými texty se pro tuto diplomovou práci váže jeden podstatný bod ŠVP Podkovička. „*Žák jmenuje díla, která ho zaujala*“ (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Práce s texty, které žáky něčím upoutají, je podstatou literární výchovy. Z tohoto hlediska považuji za důležité nejen zajímavá díla vyjmenovat, ale i reflektovat a sdílet se spolužáky důvody, proč nás zaujala. Žáci si tak předávají zkušenosti ze čtení daného textu, diskutují o nich, doporučují si díla navzájem, což může vést k vylepšení úrovně čtenářství a čtenářské gramotnosti mezi nimi.

K problematice čtenářského zážitku musím ještě připojit výstupy, díky kterým žák může konkrétně zaznamenat, co v textu jeho zážitek způsobilo a jak to bylo podáno. K tomu lze připojit dva požadavky: „*Nalezne v textech stupňování napětí, líčení prostředí, charakteristiku, pointu*“ a „*charakterizuje prvek humoru a nadsázky v textu*“ (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). I toto učivo lze propojovat se čtenářskými zážitky. Žák si na základě těchto bodů uvědomuje, co přímo v textu dělá humorný příběh humorným příběhem, či kde přesně je vystupňováno napětí např. ve strašidelných příbězích. Další výstup související se čtenářským zážitkem je: „*Všímá si individuálního stylu autora a tvoří vlastní literární text parafrází vybraného autorského stylu*“ (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Na základě tohoto požadavku se žák učí, do jaké míry autorský styl ovlivňuje vnímání textu. „*Řeší samostatně nebo s pomocí učitele interpretační úkoly*“ je poslední výstup, který v rámci práce se čtenářským zážitkem zmíním (Příloha k ŠVP Podkovička 2018/2019). Žák by měl být schopen na základě svého individuálního zážitku z četby interpretovat celá literární díla nebo jejich části.

Po tomto průřezu požadavky týkajícími se čtenářského zážitku v kontextu školního vzdělávání lze konstatovat, že v dodatku ŠVP Podkovička, vytvořeném pedagogy Základní školy Charlotty Masarykové v souladu s preferencemi Čítanky 6 – nové generace, je práce se čtenářským zážitkem hojně zohledňována a zapojována do vyučovacího procesu.

### 2. 2. 3 Čítanka 6 – nová generace

V této podkapitole se zaměřím na to, jak s pojmem čtenářský zážitek pracuje Čítanka 6 nakladatelství Fraus v roce 2016 napsaná kolektivem autorů Karel Šebesta, Pavlína Synková, Kateřina Šormová, Andrea Králíková a Aleš Marek. K této čítance byla o rok později vytvořena i příručka pro učitele. Důvodů, proč jsem si pro ukázkou práce se čtenářským zážitkem vybrala právě tuto čítanku, je několik. Zaprvé mi tato čítanka byla přidělena k výuce šestého ročníku na základní škole. Zadruhé se díky této čítance musel změnit ŠVP Podkovička, ve kterém byl dříve čtenářský zážitek zahrnut pouze okrajově.

#### 2. 2. 3. 1 Koncepce Čítanky 6 – nové generace

Řada učebnic literární výchovy, do které spadá Čítanka 6 – nová generace, je koncepčně nová. Průlomové je v tomto souboru učebnic postavení komunikační výchovy, která v této koncepci zaujímá „*centrální postavení jako prvek, který integruje složku jazykovou, slohovou i literární*“ (Šebesta a kol. 2017: 7). Za základní metodický princip je zde považováno to, že aktivity ve všech složkách předmětu český jazyk a literatura mají „*primárně sloužit lepšímu porozumění žáků sobě navzájem, světu, který je obklopuje, i sobě samým*“ (Šebesta a kol. 2017: 7).

Čítanka 6 – nová generace „*představuje žákům texty (literární i neliterární) a jejich výstavbové prostředky jako nástroje, díky se nimž mohou lidé i kultury potkávat, vzájemně si porozumět, nacházet konsensus a lépe chápat sebe a svět. Strukturace učiva je proto založena primárně na zřeteli k významům a užití textů a jejich výstavbových prostředků, popř. na využívání různých možností práce s nimi*“ (Šebesta a kol. 2017: 10). Principy řídící strukturaci učiva lze pozorovat ve čtyřech plánech: komunikačním, tematickém, literárněteoretickém a literárněhistorickém.

Rozvržení učiva je založeno hlavně z hlediska sémantiky a pragmatiky jazykových prostředků a textů. V šestém ročníku je největší důraz kladen na výrazové prostředky literárního textu a jejich systém. Zaměřenost v konkrétních ročnících se projevuje i v klíčovém slově, která uvádí kapitoly – v šestém ročníku se jedná o slovo putování. Učebnice je rozdělena do deseti tematických okruhů – putování domovem, putování světem mýtů, putování do neskutečných světů, putování za humorem a satirou, putování světem, putování za zvířaty, putování za mrazem v zádech, putování za vědou a technikou, putování mezi dětstvím a dospělostí a putování lidským životem.

### 2. 2. 3. 2 Čtenářský zážitek v Čítance 6 – nové generaci

Autoři příručky pro učitele označují jedním ze strukturálních momentů literárněteoretického plánu komunikaci o literárním díle. Autoři vycházejí z toho, že v nižších ročnících má žák spíše popsat přečtené a naučit se pro popis používat základní nástroje literární teorie; v ročnících vyšších se od verbalizace čtenářského zážitku směřuje také k hodnocení čtenářského zážitku. „*Obě složky (popis – hodnocení) by nebylo zcela funkční striktně oddělovat, při práci s literárním textem lze nicméně klást na jednu z nich větší či menší důraz*“ (Šebesta a kol. 2017: s. 11).

Ve výstupech stanovených autory učebnice na základě výstupů RVP nalézáme: „*Žáci jsou schopni formulovat a sdílet s ostatními svůj čtenářský zážitek i zážitek z divadelního, hudebního či filmového představení a z výtvarného či architektonického díla; od elementárního spontánního zážitku postupují k soustavnějším formám a k vyjádřením založeným na uvědomělejší reflexi*“ (Šebesta a kol. 2017: 16).

V doporučených metodách a činnostech s čítankou je zmíněna „*reflexe a sdělování vlastního čtenářského zážitku*“ (Šebesta a kol. 2017: 16). Nyní se podívejme na některé z úkolů, které jsou v příručce pro učitele doporučeny pro rozvíjení a práci se čtenářským zážitkem. Nebudu zde podrobovat rozboru všechna cvičení týkající se čtenářského zážitku, zaměříme se pouze na několik ukázek, na nichž budu demonstrovat, jak se v čítance s tímto pojmem zachází.

V podkapitole Putování k velkým českým básníkům první kapitoly Putování domovem naleznou učitelé doporučení: „*Texty je užitečné probírat tak, abychom rozvíjeli v maximální možné míře čtenářský zážitek žáků a jejich čtenářské zájmy*“ (Šebesta a kol. 2017: 25). Z této podkapitoly je práci se čtenářským zážitkem nejvíce podroben úryvek z Máje Karla Hynka Máchy nazvaný *Májové jitro před popravou*. Vzhledem k doporučení učitelům pojmout tento text tak, aby byl co nejvíce rozvíjen čtenářský zážitek, je zde zařazeno i několik úkolů orientovaných na rozvoj této dovednosti. Úkol *najdi v básni příklady personifikace* je zaměřený na práci s obraznými a možnými neobraznými vyjádřeními a pozorování toho, jak se depoetizací může měnit čtenářský zážitek. Žáci si uvědomují, jaký vliv může mít na vnímání textu volba konkrétních slov. V dalším úkolu mají žáci nakreslit scénu, která se v básni popisuje, čímž se pokoušejí o výtvarné vyjádření vlastního čtenářského zážitku. V souladu s tím by si studenti měli postupně uvědomovat, že „*porozumění textu není založeno jen na textu samém, ale stejnou měrou i na čtenářově vlastním vkladu, který vychází ze zkušeností a zážitků, že interpretaci nepřijímá, ale sám vytváří*“ (Šebesta a kol. 2017: 26).



Další úkoly týkající se reflexe čtenářského zážitku jsou např.: 1) „*Které bytosti obývají svět, o němž jsi četl/a v textu<sup>2</sup>? Vyjmenuj je. Která z těchto postav je ti nejbližší a proč?*“ (Šebesta a kol. 2016: 49). Zde žák přemýšlí o blízkosti a sympatiích k fiktivním postavám, ztotožňuje se s jejich jednáním, nebo ho naopak odmítá. 2) „*Shoduje se informace o rytířích v textu s tvými představami o životě rytíře? V čem ano, v čem ne? Proč se dnes přeneseně říká, že se někdo zachoval jako rytíř?*“ (Šebesta a kol. 2016: 63). Žáci porovnávají informace získané z textu se svými dosavadními představami na dané téma. 3) „*V jakém prostředí se celá scéna odehrává? Jak na tebe toto prostředí působí?*“ (Šebesta a kol. 2016: 135). Žáci se v rámci reflexe čtenářského zážitku zaměří i na vyhledávání prostředků, které v nich vyvolávají daný efekt působení.

## 2. 2. 4 Předchozí verze ŠVP Podkovička

Pro srovnání toho, jak může ovlivnit změna výukového materiálu – čítanky – školní vzdělávací program, se zaměřím na srovnání znění požadavků ŠVP Podkovička pro literární výchovu s novým dodatkem zpracovaným v kapitole 2. 2. 2. Vzhledem k naprosto odlišnému pojetí čítanky používané před školním rokem 2018/2019 a po něm se konkretizované učivo ŠVP Podkovička, vycházející z konkrétních témat kapitol používaných čítanek, zcela změnilo.

Vzhledem k naprosto odlišnému pojetí obou čítanek se konkretizované učivo ŠVP Podkovička, vycházející z konkrétních témat kapitol používaných čítanek, zcela změnilo.

Stejně jako u dodatku Podkovičky se podíváme na to, jaké požadavky se v ŠVP týkají problematiky čtenářského zážitku. Ve výše uvedeném dodatku i v tomto dokumentu se objevuje výstup: „*Porovná různá ztvárnění téhož tématu*“. Jedná se o porovnání literárních ztvárnění, o srovnání knižní a filmové adaptace zde zmínka není. Požadavek porovnání různých ztvárnění je spojen s konkrétním učivem Otec vlasti, kde mají žáci v rozličných textech s tematikou významu osobnosti Karla IV. představit Karlovu osobnost idealizovanou (až glorifikovanou), mytologizovanou (ŠVP Podkovička: 52).

Dále se v původním ŠVP Podkovička zmiňuje následující požadavek podstatný pro téma čtenářského zážitku: „*Jmenuje díla, která ho zaujala, dokáže je vlastními slovy představit*“ (ŠVP Podkovička: 52). Tento důležitý bod se tedy přenesl i do nového vydání, což hodnotím pozitivně. Stejně tak už se v původní verzi vyskytovaly výstupy „*rozliší, nalezne v textech*

---

<sup>2</sup> Pozn. jedná se o text Drak Šmak a hobit Bilbo

*stupňování, líčení napětí, prostředí, charakteristiku“ u dobrodružné prózy, „charakterizuje prvek humoru, nadsázky“ u kapitoly Ve škole fantazie a požadavek „řeší samostatně nebo s pomocí učitele interpretační úkoly“* prostupující veškerým učivem (ŠVP Podkovička: 53).

To je v této verzi ŠVP k problematice čtenářského zážitku vše. Oproti novému zpracování absolutně chybí požadavek důležitý pro téma této diplomové práce, a to: *„Je schopen formulovat svůj čtenářský zážitek a dojem z návštěvy divadelního či filmového představení“*, stejně tak nejsou v konkretizovaném učivu zmíněny čtenářské dílny ani čtenářské zápisy. Dále pak chybí požadavek *„dovede vlastními slovy vyjádřit smysl díla“*. Ačkoli se ve starší verzi ŠVP Podkovička vyskytuje požadavek na představení díla vlastními slovy, nepovažuji jej za totožný s vysvětlením smyslu díla. Představení díla, i když vlastními slovy, je podle mě pouhé shrnutí. Naopak smysl díla vyžaduje hlubší zamyšlení se jak na literárním dílem, tak nad propojením s reálným životem a individuálními zkušenostmi. V aktualizovaném vydání ŠVP Podkovička se dále navíc klade požadavek na všímání si individuálního stylu autora.

Jak je vidět z uvedeného rozboru uchopení problematiky čtenářského zážitku minulé i aktuální verze ŠVP Podkovička, přechod k novému učebnímu materiálu, čítance, změnil a ovlivnil řadu požadavků pro literární výchovu v šestém ročníku. Vzhledem k tomu, že práci se čtenářským zážitkem v hodinách literární výchovy na druhém stupni či v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií považuji za jeden ze stěžejních bodů výuky, vnímám jako učitelka tuto změnu velmi pozitivně.

## 2. 2. 5 Čítanka 6

Podle autorů Čítanky 6 jsou texty v čítance koncipovány tak, aby poskytl jedenáctiletým a dvanáctiletým žákům adekvátní čtenářskou příležitost jak z aspektu čtenářského zájmu, tak z aspektu čtenářské kompetence raného pubescenta, aby se komunikací s texty rozvíjela citovost a estetická citlivost žáka (Lederbuchová, Beránková 2003 (b): 6).

Texty v čítance nejsou komponovány do žánrových bloků, ale do kapitol utvářejících kontexty látkově tematické nebo žánrově tematické. Struktura těchto celků je dále umožňuje členit podle určitých jednotících kritérií vytvářejících specifické kontexty – podle látky a tematiky, tématu, podle estetické tendence nebo podle žánru. Čítanka je konkrétně rozdělena na tři větší celky (Můj domov, Za dobrodružstvím a Nevšední příběhy), které se skládají z menších částí.

S pojmem čtenářský zážitek autoři Čítanky 6 a příručky pro učitele vůbec nepracují. Neznamená to ale, že by žádné úkoly doporučené v příručce pro učitele čtenářský zážitek nereflektovaly. Většinu úkolů pro práci se čtenářským zážitkem jsem našla v příručce pro učitele pod symboly, pod kterým jsou zastoupeny „náměty pro tvořivé žákovské aktivity“ nebo „interpretační metody“. V příručce pro učitele nejsou navrženy konkrétní otázky, které se mohou v hodině literární výchovy použít. Učitel zde může najít návrhy na didaktické interpretace textu z čítanky. V těchto doporučeních pro práci v hodině se najdou i návrhy jako: „*Nahrad'te Čapkovu nářečí (např. slejchal, doktoroj Čapkoj, ňák diuně, tekla kreu) tím, kterým se mluví u nás (pokud se v daném regionu dialekt užívá) nebo obecnou češtinou, naposledy spisovným jazykem. Jak poznamenává náhrada estetickou kvalitu sdělení – působí na vás pasáž úplně stejně, anebo cítíte významový rozdíl?*“ (Lederbuchová, Beránková 2003 (b): 36). Toto doporučení se váže k ukázce z díla Rodný kraj od Josefa Čapka. Žáci si na základě tohoto návrhu mají „*uvědomit pocit autentičnosti, význam krajové příslušnosti*“ a dále co je pro čtenářský zážitek významnější: „*citově bohatší sdělení, roli v zaujetí čtenáře hraje roli i nečekaná odlišnost, překvapení z jinakosti*“ (Lederbuchová, Beránková 2003 (b): 36). Na základě tohoto návrhu si žáci mohou uvědomit právě to, jak může volba autorových slov ovlivňovat zážitek z díla a čtení. Za další bod dotýkající se problematiky čtenářského zážitku považuji návrh k textu Prales leopardů od Ladislava Miloše Pařízka. „*Oba soupeři se psychologicky vzato měří – odhadují jednání toho druhého v příštím okamžiku. Vyberte si jednoho aktéra a vytvořte jeho vnitřní monolog, který bude vyjevovat jeho prožívání situace*“ (Lederbuchová, Beránková 2003 (b): 53). Zde si žák může vyzkoušet vžít se do postavy z knihy a tím i více prožívat celý příběh. Navíc se na vyobrazenou situaci zkouší dívat jinými očima než „pouze“ očima nezainteresovaného čtenáře. Ke stejnému textu autoři přidávají i návrh k metodě čtení s předvídáním a vytvoření barevné osnovy růstu dějového napětí, kdy žák pomocí barev vyjadřuje své citově-estetické prožívání.

Jako velkou nevýhodu Čítanky 6 bych označila absenci otázek a úkolů ke konkrétním úryvkům. Pro žáky tak k vybraným textům nejsou k dispozici žádné návodné dotazy, nad kterými by se měli při čtení ukázek zamýšlet. Vše je ponecháno na vyučujícím literární výchovy, který si hodiny připravuje sám anebo se inspiruje návrhy v příručce pro učitele. Podněty k práci v hodinách však v čítance nenajdeme.

Jak lze vidět na příkladech, to, že se autoři nezmiňují o problematice čtenářského zážitku, neznamená, že by s ním v návrzích na didaktické interpretace textu vůbec nepracovali. Stejně tak nemůžu o starším ŠVP Podkovička říci, že by v něm práce se čtenářským zážitkem nebyla

zohledněna. Můžu zde ale konstatovat, že jak v Čítance 6 – nové generaci, tak v novém dodatku ŠVP Podkovička se práci se čtenářským zážitkem přikládá větší význam.

## **2. 3 Výuka na základní škole**

### **2. 3. 1 Aktuální problémy ovlivňující výuku českého jazyka a literatury**

Velké množství změn v naší společnosti přináší problémy, se kterými se musí učitelé všech předmětů na základních, ale i středních školách neustále vyrovnávat. Ve výuce českého jazyka a literatury sehrává podle Miloše Šlapala (Šlapal 2007: 13) velkou roli problém snižující se čtenářské gramotnosti žáků. V době televizí, počítačů, tabletů, mobilních telefonů a podobných věcí ztrácí četba svou atraktivitu. To samozřejmě neplatí pro všechny žáky. A proto, stejně jako v jiných oblastech vzdělávání, dochází i ve výuce českého jazyka a literatury k „rozevírání nůžek“. V jedné třídě tak sedí několik skvělých čtenářů přecházejících očekávanou úroveň svého věku a zároveň skupina absolutních „nečtenářů“, kteří ve volném čase nečtou vůbec a jejich čtenářské dovednosti spadají hluboko pod hranice minimálního očekávání. Rozdíly v úrovni třídy přináší komplikace. Dříve se učitelé zaměřovali na střed, průměr třídy. Ten je nyní oslaben, a tak vedle sebe v šesté třídě sedí v lavicích žáci se čtenářskými dovednostmi žáků osmé třídy a na opačném pólu žáků čtvrté třídy. Po základníškolském učiteli se vyžaduje, aby k jednotlivým žákům přistupovali individuálně, a tak musí vymýšlet způsoby, jak sloučit výuku žáků s odlišnými dovednostmi v jedné třídě a zároveň zajistit, aby ti „lepší“ nestrádali a „slabší“ zvládli učivo.

Dalším problémem, se kterým se učitelé českého jazyka a literatury potýkají, je snížená doba soustředění a výrazně zhoršená koncentrace žáků. Stále častější jsou situace, kdy po 5–8 minutách nastávají problémy a žáci nejsou schopni udržet pozornost ani přes napomínání vyučujícího.

### **2. 3. 2 Problémy začínajícího učitele v hodinách literatury na základní škole**

V souvislosti se článkem Miloše Šlapala a jím uvedenými aktuálními problémy, které ovlivňují výuku českého jazyka a literatury, se pokusím přidat vlastní poznatky začínajícího učitele. Doufám, že některé mé postřehy by mohly pomoci budoucím učitelským „nováčkům“ nebo je alespoň informovat o realitě.

Budu se zabývat problémy, se kterými se potýkám primárně v hodinách literatury, popřípadě slohu a komunikaci (ostatní části předmětu český jazyk a literatura nespadají do problematiky této diplomové práce). Některé situace ovlivňují i ostatní předměty vyučované na základních školách, jiné jsou charakteristické pouze pro hodiny literatury.

V září 2018 jsem začala učit na Základní škole Charlotty Masarykové v Praze. Jedná se o menší základní školu (do 350 žáků). Škola se prezentuje důrazem na individuální přístup k žákům, který je podpořen menším počtem žáků ve třídě (kolem dvaceti). Právě na problém individuálního přístupu k žákům jsem narazila ještě před začátkem školního roku. Ačkoli jsem věděla o nástrahách inkluzivního vzdělávání a byla upozorňována na to, že mezi žáky ve třídách jsou velké intelektuální rozdíly, do reality mě dostaly až podklady, které jsem ke každé třídě dostala. Složení přidělené šesté třídy o dvaceti žácích je následující: tři žáci s individuálním vzdělávacím plánem, čtyři s pedagogickou podporou a jedna nadaná žákyně. Po přečtení doporučení od třídního učitele jsem dospěla k přesvědčení, že v kombinaci s individuálním přístupem k žákům je to nad síly jediného učitele.

Složení třídy samozřejmě ovlivňuje i hodiny literatury. První hodinu literatury jsem se žáků ptala na jejich vztah ke knihám, zda rádi nebo neradi čtou, jaká kniha se jim zatím nejvíce líbila apod. Potvrdila se mi slova Miloše Šlapala, která jsem uvedla v části o aktuálních problémech v hodinách českého jazyka a literatury. Neměla jsem velká očekávání a k mému příjemnému překvapení se ve třídě nacházelo pár opravdu dobrých čtenářů, které čtení baví a čtou i několik knih měsíčně. Ve třídě ovšem převládá skupina dětí, které za život nepřečetly jedinou knihu. Tím (samozřejmě i jinými ovlivňujícími faktory, jako jsou např. specifické poruchy učení a pozornosti, poruchy autistického spektra či rodinné zázemí) jsou ovlivněné očekávané čtenářské dovednosti. Hlasité čtení je u některých na takové úrovni (co se týče rychlosti, zabarvení hlasu a zaujetí), že je opravdu náročné udržet posluchače v pozornosti. Rychlost čtení jak hlasitého, tak tichého se u jednotlivých žáků liší takovým způsobem do takové míry, že se stejně dlouhý textem pro všechny není prakticky možné pracovat tak, aby se jedni nenudili a druzí stíhali. Stupeň orientace v textu, hledání informací či interpretace se také rapidně liší.

Rozdílná úroveň čtenářské gramotnosti a nerovnoměrně rozvinutá dovednost porozumění textu samozřejmě ovlivňuje i možnosti vnímání přečteného. Pokud žák tomu, co přečetl, plně nerozumí, nemohou být jeho dojmy z četby stejné jako u zkušeného čtenáře. Výhodou práce se čtenářským zážitkem jak v hodině literatury, tak mimo vyučování je fakt, že tyto metody respektují individuální tempo žáků. Navíc je zážitek ze čtení prožíván individuálně a každý ho zpracovává dle vlastních potřeb. Žáci své dojmy sdílí mezi sebou, a tím se i ve třídě prohlubují

mezilidské vztahy a komunikační dovednosti. Jsem přesvědčena o tom, že čtenářsky pojatá literární výchova, v jejímž rámci se žáci na základě čtenářské zkušenosti seznamují s různorodými texty, kde mají možnost si udělat na literární dílo vlastní názor, kde mohou reflektovat četbu, řešit všechny možné i nemožné interpretace textu a sdílet své poznatky a zážitky se spolužáky, je cesta k tomu, aby žáci v textech dokázali hledat hlubší významy, nechali se jimi ovlivnit a utvářet, aby kulminovala úroveň jejich čtenářské gramotnosti a aby celkově pochopili, čím vším může literatura obohatit jejich život. Nehledě na to, že toto pojetí literatury je mnohem pestřejší a zábavnější než pouhý literární dějepis.

S tímto pojetím jsem se ale hned setkala s problémy. Zjistila jsem, že některé děti jsou ke všem aktivitám lhostejné natolik, že by byly nejraději, kdyby si v rámci hodiny pouze do sešitu zapisovaly učitelem diktovaná literární fakta, ty se pak naučily a napsaly do testu. Snažila jsem se rozvinout debatu na téma čtenářský zážitek v knize ve snaze navodit čtenářskou atmosféru a alespoň několik žáků naklonit k zájmu o knihy.

Na mnou položenou otázku: „*Co prožíváte, když čtete knihu?*“ začali samozřejmě odpovídat aktivní čtenáři, kteří se shodli na několika bodech, ze kterých jsme společnými silami dali dohromady odpověď na otázku, co pro ně znamená slovní spojení čtenářský zážitek. Čtenářský zážitek je podle nich to, když se nemohou od knihy odtrhnout, když zapomenou na svět okolo, když je kniha pobaví anebo čtou danou knížku kvůli oblibě konkrétní postavy. Vzhledem k tomu, že jsem se ptala žáků šesté třídy, všechny odpovědi směřovaly ke slovům jako „zábava“, „pobavení“, „smích“. Kniha jim jednoduše řečeno přináší radost.

Na mou další otázku: „*Myslíte si, že vám kniha může v životě pomoci, může váš život nějak obohatit?*“ valná většina odpověděla, že ne. Pokud zazněla kladná odpověď, byla spojována s přínosem informací do školy či se slovní zásobou. Za „zdroj osobní zkušenosti“ (alespoň ne vědomé) nebral čtenářský zážitek nikdo, což mě v jejich věku nepřekvapilo. Ještě si plně neuvědomují, že je literatura může obohatit i jinak, než co se týká faktických informací, ačkoli právě v tomto věku čtou hlavně pro zážitek, prožitek. Většina žáků však na otázky o čtenářském zážitku reagovala odmítavě nebo se chovala velmi pasivně.

I přesto jsem se rozhodla, že ve výuce půjdu cestou čtenářsky pojaté literární výchovy.

### 2. 3. 3 Čtenářsky (komunikativně) pojatá literární výchova

Tato podkapitole se bude zabývat tím, jak je v odborné literatuře nakládáno s pojmem čtenářsky (komunikativně) pojatá literární výchova a za jakých podmínek je možné ji aplikovat v reálných vyučovacích hodinách na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

Napříč diskusemi nacházíme spor vzdělávacího předmětu pojatého konceptem nauky či výchovy. Ačkoli se hovoří o části předmětu nazvané Literární výchova, v české (dříve rakouské) tradici drží převážně status znalostně pojatého předmětu. Výchova ve spojení s literaturou není ve školním kontextu tak expresivně pojatá jako např. výtvarná výchova či dramatická výchova. Tradiční nauka obvykle dominuje nad tvorbou či její smysluplnou reflexí. Kritika tradiční výuky literatury není myšlena směrem k rezignaci na poznatky či oslabení poznatkové báze. Rozdíl v jednotlivých přístupech (např. zážitkovém, expresivním) je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především o poznatcích kunsthistorických, v případě literární výchovy literárněhistorických poznatcích, v přístupu zážitkovém, orientovaném na expresi a její reflexi a vyvozování poznatků na základě této reflexe, jsou výstupy především estetickovědní, uměleckoteoretické povahy. V případě literární výchovy jde hlavně o poznatky literárněteoretické, např. poetologické, genealogické a versologické (Hník 2014: 33). Literární výchova jako složka vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura by měla žákům poskytovat vzdělání a výchovu osobnosti.

Je nutné si uvědomit, že navzdory označení čtenářsky pojatá literární výchova v ní nejde výhradně a pouze o akt čtení. Stejně tak jako v pojetí tzv. zážitkové literární výchovy nejde pouze o zážitek a v interpretativní literární výchově jen o interpretaci. Ondřej Hník, autor nejnovější *Didaktiky literatury: výzvy oboru* volí pro své pojetí literární výchovy označení inovativní literární výchova, v níž mu nejde pouze o inovaci výukových metod, ale i cílů, obsahů a jejich strukturaci. V Hníkově inovativním pojetí se literární výchova stává expresivním předmětem stejně jako ostatní školní výchovy, např. výtvarná výchova.

V této diplomové práci se budu držet označení čtenářská, popřípadě komunikativní výchova, které na základě níže uvedených poznatků vymezím. Vzhledem k problematice tohoto textu by se nabízelo označení tzv. zážitkové literární výchovy. Tento koncept literární výchovy bude vymezen jako součást čtenářské, komunikativní čtenářské výchovy.

Pod pojmem čtenářsky pojatá literární výchova si Hník představuje „*takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou*



*literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku“ (Hník 2014: 12).*

Čtenářky pojatá literární výchova je v odborných textech často označována jako komunikativně pojatá literární výchova. Komunikativnost v estetickovýchovných předmětech není myšlena pouze jako komunikace v rovině žák-učitel, ale hlavně v rovině žák-umělecké dílo.

Homolová vidí v komunikačním pojetí literární výchovy kompromis mezi dříve prosazovaným čtenářským modelem a modelem založeným na zážitkovosti dětské četby (Homolová 2008: 47).

Čtenářsky (komunikativně) pojatá literární výchova se konstruuje na četbě žáka, která „*není jen prostředkem k dosažení literárněvýchovných cílů (není jen jedním z prostředků poznání literatury a osvojení literárněvýchovného učiva), ale i cílem (žákem osvojené učivo je nástrojem zvyšování jeho čtenářské kompetence a prohlubování jeho zájmu o literaturu, pomáhá utvářet jeho potřebu a návyk číst beletrii a poezii).*“<sup>3</sup>

Četba by měla být přítomna hlavně ve výuce, a to zejména taková četba, u které žáci chápou smysl svého snažení. Četba, které předchází a/nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného. Taková četba by měla uspokojovat žákovu estetickou potřebu (tzv. zážitkovým čtením), motivovat jeho čtenářský zájem o krásnou literaturu a adekvátními čtenářskými nároky zvyšovat jeho čtenářskou kompetenci.

Literární výchova má tedy – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova (Hník 2014: 12). Podle Ondřeje Hníka by se měly podstatnou částí smysluplné práce s literárním textem stát interpretace a čtenářský zážitek. Spojení citů, prožitků a formování osobnosti s vnímáním literárního textu zmiňuje i Homolová: „*Podstatou práce v literární výchově je, aby se žáci učili pozorně vnímat literární text, rozumět jeho významům a smyslu. Porozumění literárnímu textu spojené s kultivací citů a prožitků a s pochopením významu literatury pro život mladého člověka tvoří základ pro utváření trvalého zájmu žáků o hodnotnou četbu“ (Homolová 2008: 47).*

---

<sup>3</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Literárněteoretické poznatky v literární výchově* [online]. [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html/>

Literární výchova má u žáků rozvíjet estetické cítění i schopnost přemýšlet o literatuře a umění. Měla by také utvářet jejich estetický a umělecký vkus a pěstovat schopnost kritického hodnocení. Podobně jako výchova estetická by měla sledovat výchovu etickou, citovou, vlasteneckou, výchovu k toleranci k odlišnému, multikulturní výchovu a ekologickou výchovu. S funkcí rozvoje čtenářství je těsně spjata i funkce osvětově kulturní.

Ondřej Hník také zmiňuje, že pokud se chce pedagog vydat cestou plnohodnotné literární výchovy, ve které je obsaženo systematické poznávání literárních děl, literární vývoj a kulturní kontext, ale i výchova ke čtenářství, působení literárního textu na city, vůli a charakter dítěte a výchova k lidskosti, musí upustit od kvantitativního pojetí a hledat převážně kvalitativní rozměr výuky. Poznatky trvalé povahy opřené o vlastní zkušenost jsou často upozadovány vinou obsahového předimenzování literární výchovy, zvláště pak literární historie. Učitel, který si uvědomuje, že žáci potřebují především poznatky opřené o vlastní zkušenost (v případě literární výchovy zkušenost s dílem/textem), by měl slevit z „úplnosti literární historie“ a přidat prostor pro interpretaci a čtenářský zážitek (Hník 2014: 37).

Literární teorie dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáka nelze vytvořit adekvátní poznání literárního díla. Aby sám žák v rámci literární výchovy pochopil smysl svého učení, musí mít v hodinách dostatečný prostor k tomu, aby se textu otevřel, svobodně se k němu vyjádřil, bez obav sdělil svůj názor na text, usoudil, jestli k němu literární dílo promlouvá a jakým způsobem, nebo zda se např. postavy či události v textu nějak vztahují k jeho vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem. Vzdělávací obsah literární výchovy by měl zahrnovat dostatek interpretačního podílu, aby žáci měli možnost zabývat se v hodinách výše zmíněnými akty.

Dosáhnout výše uvedených cílů nelze bez zřetele na lidský rozměr, bez orientace na dítě. Všechny dosud zmiňované klíčové kategorie didaktiky literatury (interpretace textu, zážitek z textu, reflexe vlastního čtenářství atp.) „*jsou praktickým naplňováním výchovného konceptu, který nejen respektuje, ale přímo předpokládá dítě jako osobnost, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, vzdělavatele, partnera, pomocníka*“ (Hník 2014: 39). Babyrádová se k vnitřnímu světu žákovi osobnosti vyjadřuje takto: „*Zatímco například cílem výuky matematiky či jazyka je předat dítěti či studentovi určité kvantum vědomostí a schopností s těmito vědomostmi zacházet, a to bez ohledu na jeho psychické vlastnosti, osobnostní sklony či aktuální problémy, kterými se právě zabývá, smyslem výchov je vycházet z psychiky žákovy osobnosti a navazovat na jeho vnitřní svět*“ (Babyrádová 2004: 3).

Nyní se pokusím shrnout, co pro nás znamená označení čtenářsky pojatá literární výchova. Čtenářsky pojatá literární výchova je založena na přítomnosti takové četby ve výuce, v níž žáci pochopí smysl svého čtenářského snažení. Takto pojatá literární výchova se odvíjí od interpretace uměleckého textu a čtenářského zážitku, proto považuji zážitkovou literární výchovu i interpretativní literární výchovu za součást čtenářsky pojaté literární výchovy. Důležitým aspektem takto pojímané literární výchovy je orientace na žáka jako na lidskou bytost, vycházení z psychiky žákovy osobnosti a snaha o návaznost s jeho vnitřním světem. Čtenářské pojetí slouží ke zvyšování čtenářské kompetence, rozvíjí estetické cítění, schopnosti přemýšlení o literatuře. Působí nejen na rozum, ale i na city a vůli, uspokojuje estetickou potřebu a formuje charakter žáka. V neposlední řadě motivuje a prohlubuje zájem o literaturu, pomáhá utvářet potřebu a návyk číst beletrii a poezii.

## 2. 4 Četba

Tato kapitola se zaměří na klíčové pojmy spojované s četbou. Všechny předkládané pojmy souvisí s tématem čtenářského zážitku v kontextu školního vzdělávání a dotváří pozadí dané problematiky.

Čtení představuje jednu ze čtyř základních komunikačních dovedností (čtení, psaní, naslouchání, vyprávění), aktivitu spojenou s příjmem, vnímáním textu v jeho grafické podobě a s porozuměním textu. Podle záměrů a cílů, s nimiž k četbě přistupujeme, rozlišujeme několik forem čtení, např. orientační čtení, výběrové čtení, kritické čtení, tvořivé čtení, korekturní čtení, adaptivní čtení.

### 2. 4. 1 Četba

Výrazy čtení a četba jsou často vnímány jako synonymické. Četbu lze také chápat jako komunikační aktivitu, ale i jako to, co je předmětem čtenářova zájmu. Na rozdíl od termínu čtení zahrnuje četba hledisko dlouhodobosti a systematičnosti. V kontextu školního vzdělávání se setkáváme s různými druhy četby, které se navzájem prolínají a doplňují – četba čítanková, mimočítanková, školní a mimoškolní. Dále se ve školním prostředí pracuje s pojmy – souvislá četba, povinná/doporučená/volitelná četba, individuální a zájmová četba. Nyní se na tyto pojmy zaměřím z hlediska odborné literatury.

Nejprve se budu zabývat četbou, která probíhá nejčastěji ve školním prostředí, konkrétně v hodině literární výchovy. Čítanková četba je na prvním stupni základní školy považována za jeden ze základních prostředků literární a čtenářské výchovy žáků. Jde o společnou školní četbu vybraných ukázek z děl české i světové literatury reprezentující její umělecké a myšlenkové hodnoty, stěžejní typy, žánry a druhy (Toman 2000: 1). Jak je zřejmé z označení této četby, nejdůležitějším učebním materiálem pro uskutečnění čítankové četby je čítanka. Jedná se o učební text, který strukturou odpovídá vývojovým předpokladům, čtenářským potřebám a zvláštnostem žáků. Čítankové texty by měly být koncipovány tak, aby zajistily dostatečnou motivaci žáků pro čtení. Zároveň musí vycházet z požadavků a cílů dané předmětové složky. „Četba čítankové ukázky by v optimálním výsledku měla motivovat a podněcovat k četbě celé knihy, z níž byla vybrána. Jejím prostřednictvím si žáci osvojují model správných čtenářských operací a interpretačních přístupů při práci s textem“ (Toman 2008: 23).

Naproti tomu mimočítanková četba označuje souvislou četbu vybraných děl buď ve školní hodině nebo ve volném čase.

Ve školním literárním kontextu se často setkávám s označením souvislá četba. Ivana Gejgušová užívá tento termín ve významu společné četby konkrétních titulů celým třídním kolektivem v hodinách literární výchovy (Gejgušová 2011: 15). Souvislá četba se uplatňuje hlavně na prvním stupni základních škol, na druhém pak ojediněle. Podle mě ale není definice Gejgušové zcela přesná. Domnívám se, že souvislá četba značně přesahuje i do mimoškolních aktivit. Např. Jaroslav Toman používá označení společná mimočítanková četba (Toman 2000: 1-2). Společná četba se jeví jako ideální cesta pro přechod mezi četbou čítankovou ve vyučování a individuální četbou vybraných knižních titulů. Měla by být východiskem pro zájmové čtenářství. Žáci si díky ní osvojují návyk systematické četby delšího textu na pokračování (Toman 2008: 38).

Individuální mimoškolní četba otevírá učitelům českého jazyka a literatury velký prostor pro rozmanitou práci s literárním textem. Pedagog by měl samozřejmě brát v potaz i zájmovou četbu žáků. Do kategorií individuální mimoškolní četby spadá četba povinná a doporučená, která reflektuje čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou, záznamy o četbě bývají často vedeny ve čtenářských denících (Gejgušová 2011: 13).

Pro přehlednost různých pojetí četby vztahovaných ke kontextu školního vzdělávání přikládám tabulku převzatou z rigorózní práce Michaela Grúze.

**Tabulka č. 1: Společná školní a individuální mimoškolní četba**

Společná školní četba		(Individuální) mimoškolní četba	
Čítanková četba	Společná mimočítanková četba	Povinná – volitelná četba	Zájmová četba
	Mimočítanková četba		

Zdroj: (Grúz 2016: 33)

## **2. 4. 1. 1 Psychologické působení četby**

To, že literární text může být hodnocen různými lidmi odlišně, je projevem interindividuálních rozdílů působení četby. O působení četby se hovoří jak u četby utilitární (četby textů informativních, neumělecké povahy), tak u četby literární, na kterou je především zaměřen zájem psychologů, knihovníků a pedagogů (Homolová 2008: 9).

Lidmila Vášová ve svém *Úvodu do bibliopedagogiky* předkládá závěry sociálních psychologů, kteří vymezují pět základních kategorií účinků četby tisku a literatury. Jedná se o účinky instrumentální, prestižní, potvrzovací, estetické a relaxační (Vášová 1995).

Instrumentálními účinky jsou myšleny takové momenty, kdy četba přináší čtenáři informace, kterých jedinec využívá v řešení praktických životních problémů, úkolů a situací. Tyto účinky může přinášet jak literatura naučná, tak beletrie. Prestižní účinky vnímá jedinec při četbě konkrétního díla (autora, žánru), kterým se identifikuje s určitou sociální skupinou. Přináležitost k ní na základě sledovaného literárního díla vnímá pozitivně. Potvrzovací účinky přichází s literaturou, ve které čtenář hledá potvrzení svých vlastních názorů a postojů. Takovým vnímáním textu si jedinec upevňuje své názory na život a potvrzuje si správnost vlastního jednání. K takovému působení často dochází například v procesu identifikace s literární postavou. Estetickými účinky četby se obohacuje čtenářova estetická zkušenost. Mohou být způsobeny jak obsahem díla, tak jeho formou. Vychází z podstaty uměleckého textu, z jeho mnohovýznamovosti, z obsahových i formálních kvalit. Právě tyto účinky jsou nesmírně důležité u dětských a pubescentních čtenářů, kteří si teprve vytváří pojem estetických hodnot (Homolová 2008: 10). Relaxační účinky četby přicházejí s pobavením, odreagováním, únikem od skutečnosti, příjemně stráveným volným časem. V souvislosti s únikem od reality

hovoříme i o únikové funkci literatury, kdy v literárním textu jedinec nalézá únik z komplikované životní situace.

Josef Peterka se ve svém díle *Teorie literatury pro učitele* zabývá subjektivními faktory ovlivňujícími četbu, které rozlišuje na faktory psychologické, vzdělanostní a zkušenostní.

Mezi psychologické faktory, které mohou četbu ovlivnit, patří koncentrace (schopnost pozorně se začíst, udržet delší dobu soustředěnou pozornost), paměť (schopnost akumulovat v průběhu percepce esteticky důležité informace, zapamatovat si pozoruhodné myšlenky či zážitky z díla), vnímavost (schopnost registrovat důležité detaily a podprahové signály, nedostupné povrchnímu a uspěchanému čtení) a chápavost (umět poznat téma, hierarchizovat významy, rozlišit podstatné a nepodstatné, dále důvtip a inteligence). Na výše uvedených příkladech ukazují, kolik různých účinků a funkcí četba má a co všechno ji může ovlivňovat. Lze tedy říci, že vzhledem k možnostem, které literární text nabízí, nelze literaturu vyučovat na základě jasně daných informací o díle, ale spíše na bázi vlastního poznání díla a vlastní sílené reflexe.

## 2. 4. 2 Čtenář

V obecném pojetí je čtenář ten, kdo ovládá techniku čtení, čte v běžných životních situacích texty rozmanité povahy a v potřebné míře jim rozumí. Také je to ten, kdo na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje (Gejgušová 2011, 13).

V odborné literatuře najdeme různá rozdělení čtenářů. Např. Jiří Trávníček rozděluje čtenáře podle počtu přečtených knih za rok (Trávníček 2008), Aleš Haman se zabývá čtenářskými typy dle zaměření se na konkrétní poznatky (Haman 1991), Otakar Chaloupka se věnuje nárokům na čtenáře (Chaloupka 1982).

Hlavním úkolem této diplomové práce není zabývat se problematikou různých typů čtenáře. To ponecháme jiným. Vzhledem k povaze textu budeme označovat čtenářem každého žáka, který ovládá techniku čtení, v dostatečné míře rozumí přečtenému, na základě jakékoli motivace čte knihy či jiné literární texty. Ačkoli jsem si vědoma nevyrovnané čtenářské úrovně na základních školách a беру v úvahu různá zaměření čtenářů – to vše se samozřejmě odráží v práci se čtenářským zážitkem – nebudu se zde tímto tématem podrobněji zabývat.

### 2. 4. 3 Důležité pojmy související s četbou

*„Čtenářství je vymezováno jako soustavná, dlouhodobá aktivita, jako uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti“ (Gejgušová 2011: 13).*

Čtenářskými návyky se označuje chování jedince ve vztahu k četbě, knize, odráží celé spektrum projevů, které se týkají např. úrovně techniky čtení, frekvence čtení, výběru, získávání knih apod.

Čtenářský postoj se vytváří po základním zvládnutí techniky čtení, zahrnuje aspekt hodnocení, jemuž je vystaven jak sám čtenář a jeho čtenářské aktivity, tak i reálně či potenciálně čtené texty.

Čtenářský zájem *„je propojen s psychickými potřebami jedince, je podmíněn zvládnutím čtenářské techniky, je ovlivňován vnitřními faktory (psychická vyspělost, zralost, intelektuální rozvoj, kulturní a čtenářská zkušenost) i vnějšími faktory (sociální a kulturní prostředí, vnější podněty)“ (Gejgušová 2011: 14).*

### 2. 4. 4 Literární a čtenářská kompetence

Tato dvě označení jsou v pedagogické, literárněvědné a didaktické produkci často ztotožňována, ale i významově odlišována. Gejgušová vnímá tyto termíny následovně:

*„Čtenářská kompetence je soubor aktivit zaměřených na komunikaci s textem, na získávání informací v textu obsažených a na jejich využití v takovém rozsahu, aby se jedinec mohl aktivně včlenit do společenského života“ (Gejgušová 2011: 15).* Literární kompetenci vymezují *„ve vztahu k uměleckému textu, zahrnuje v sobě dovednost číst a čtenému porozumět, ale i dovednost umělecký text analyzovat, interpretovat, hodnotit jeho umělecké kvality, čtenářský zážitek, a zkušenost aktivně využít v další četbě“ (Gejgušová 2011: 15).*

Lerenbuchová čtenářskou kompetencí rozumí *„celkovou, dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických (na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového potenciálu jazyka, na životní úrovni a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a literárním vkusu, ale zejména na*



*čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti), na úrovni osvojení komunikačních a interpretačních dovedností“ (Lederbuchová 2004: 9).*

## **2. 4. 5 Čtenářská gramotnost**

Se čtenářskými kompetencemi úzce souvisí čtenářská gramotnost. Aby žáci vůbec byli schopni čtenářského zážitku, aby o něm mohli mluvit, sdílet ho s okolím a svými spolužáky, aby pedagogové mohli v hodinách literatury aplikovat různé metody pro práci se čtenářským zážitkem, s prožitkem z textu, musí být žáci čtenářsky gramotní. V rámci dobré práce se čtenářským zážitkem, v rámci/během výuky českého jazyka na základních školách se čtenářská gramotnost žáků dále formuje a zdokonaluje.

### **Funkční gramotnost**

Pojem gramotnosti bývá po staletí spojován pouze s dovednostmi čtení a psaní. Nyní se gramotnost spojuje i s přívlastky, které se týkají i jiných základních dovedností – například matematická gramotnost, kulturní gramotnost, počítačová gramotnost. Nároky a úroveň gramotnosti se liší nejen napříč staletími, ale odlišují se i mezi různými společnostmi, kulturami. V současnosti se pojem gramotnost tedy vztahuje i na vzájemné působení požadavků společnosti a kompetencí jedince.

Mezinárodní výzkum OECD PISA definuje čtenářskou gramotnost takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“* (Košťálová a kol. 2010: 14).

V českém prostředí je čtenářská gramotnost definována panelem pro čtenářskou gramotnost PÚV: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověk vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Košťálová a kol. 2010: 14).

Ve čtenářské gramotnosti se protíná několik složek, z nichž nelze žádnou opomenout.

- Důležitým předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je *vztah ke čtení*, zejména potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- K rozvoji čtenářské gramotnosti je potřeba dovednost dekódovat psané texty a se zapojením dosud získaných znalostí a zkušeností budovat *doslovné porozumění*.
- Čtenářsky gramotný člověk musí umět *vysuzovat závěry* z přečteného a dokázat texty kriticky zhodnotit z nejrůznějších hledisek.
- Součástí čtenářské gramotnosti je i *metakognice* – dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Čtenářsky gramotný člověk je schopen *sdílet* své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Vlastní pochopení textu se snaží porovnat s jeho společensky sdílenými interpretacemi, přemýšlí o rozdílech mezi nimi a všímá si shod.
- Čtenářsky gramotný jedinec dokáže využít čtení k seberozvoji i ke svému počínání v reálném životě. *Aplikuje* získané informace z četby pro další účely (Košťálová a kol. 2010: 14-15).

Všechny uváděné složky čtenářské gramotnosti jsou velmi důležitou součástí pro práci se čtenářským zážitkem v kontextu školního vzdělávání.

## 2. 4. 6 Četba v kontextu školního vzdělávání

Trávníček ve své knize uvádí často zmiňovaný předsudek, že škola selhává a není schopná děti naučit efektivně číst a rozumět textu. Na to sám autor reaguje: „*Školu nepřeceňujme. Hlavním socializačním prostředím, kde získáváme čtenářské návyky, je totiž rodina. Silní čtenáři, tj. i ti, o kterých se lze domnívat, že čtou nejlépe, uvádějí nejčastěji, že největší vliv na jejich čtení vykonala rodina. Škola je schopna socio-kulturní vzorec zděděný z rodiny rozvinout, ale jen těžko ho dokáže nastolit tak, kde není již zafixován. Nečteme-li, neviníme z toho školu*“ (Trávníček 2008: 168).

To ale neznamená, že by se škola neměla snažit ovlivnit ke čtení i ty, kteří ho nemají „zafixované“ z rodinného prostředí. Škola totiž tvoří samostatný prvek, který může silně a pozitivně ovlivnit rozvoj dětského čtenářství. Pokud motivaci ke čtení nezvládne zajistit rodina, škola ji může, ač jen částečně, nahradit. Vliv školy na rozvoj dětského čtenářství je ve srovnání

s rodinou téměř třetinově menší. „Škola má v současnosti samostatný podíl na čtenářství dětí. V rozhodující míře však spíše reprodukuje nerovnosti v sociálním, vzdělanostním a kulturním původu. Je doplňkem, a nikoli hlavním hybatelem dětského čtenářství“ (Věříšová a kol. 2007:11).

Ivana Gejgušová potvrzuje, že hlavní podíl na rozvíjení čtenářských dovedností dětí je přisuzován rodině. Zároveň se ale opírá o výsledky svých výzkumných šetření, které ukázaly, že tam, kde škola, popřípadě vyučující českého jazyka, rezignuje na utváření pozitivního vztahu ke knize a nevyžaduje, aby žáci četli, dochází k hlubokému propadu čtenářských aktivit (Gejgušová 2015: 57).

Jedna z autorčiných výzkumných otázek se týkala vlivu školy na čtenářské aktivity žáků. Ze 756 reakcí žáci nejčastěji odpovídali, že je školní výuka k četbě neinspirovala (257 respondentů, 38 %). Další odpovědi byly méně početné – pro 133 respondentů se stala podnětem k četbě ukázka v čítance, pro 129 referát o přečtené knížce, 120 žáků se inspirovalo doporučením učitele a 137 potvrdilo, že četlo knihy zadané vyučujícím (Gejgušová 2015: 59). Z tohoto konkrétního výzkumného šetření vyplývá, že nejčastěji opakovanou odpovědí byla varianta, že škola žáky k četbě neinspirovala. Pokud ale sečteme zbývající výše zmiňované možnosti, které se, ač rozdílně, dotýkají školní výuky literatury a vlivu školy na čtenáře, dostaneme se na vyšší procento, než je u nejfrekventovanější odpovědi. Škola a zejména učitelé českého jazyka a literatury tak různými způsoby ovlivnili četbu u 62 % dotazovaných žáků. Nedá se tedy hovořit o zanedbatelném počtu dětí, na jejichž četbu měla škola a učitelé mateřštiny vliv. Zároveň ale 38 % neinspirovaných žáků by mělo vést učitele základních škol k zamyšlení.

## 2. 5 Vymezení školního věku, zvláštnosti čtení v pubescenci

### 2. 5. 1 Charakteristika žáka 6. třídy

Jednotná charakteristika žáka 6. ročníku neexistuje. Věkové období 11–12 let se vyznačuje určitými rysy, které se u každého jedince projevují v různé míře a intenzitě. Toto období se řadí už do počátků puberty. Jaroslav Toman v textu o pubescentním čtenářství rozděluje pubescentní čtenářství na dvě kratší etapy. První trvá přibližně od jedenácti do třinácti let, druhé od čtrnácti do patnácti. Přejít mezi nimi je plynulý s častými přechody do nižšího i vyššího stádia (Toman 2006: 67). Jitka Šimíčková-Čížková ve svém *Přehledu vývojové psychologie* označuje období věku 11–13 let prepubertou. Pro prepubertu je typický začátek osamostatňování se od rodiny, skutečnost, že tito dospívající již nejsou dětmi, ale ani dospělými, navazování více kontaktů s vrstevníky a sdružování se do skupin podle společného zájmu (Šimíčková-Čížková 2008: 105). Otakar Chaloupka také označuje pubescenci jako období napětí mezi dětstvím a dospělostí – dospívající již nejsou dětmi, ale zatím ani dospělými. S růstem intelektových schopností se pubescenti postupně orientují k určitým profesním a zájmovým aktivitám, zvyšují se jejich aspirace, myšlenková samostatnost, kreativita a kritičnost vůči dospělým (Chaloupka 1982: 312). Na druhé straně dospívající cítí značnou potřebu přátelství a porozumění. Prožívají komplikovaný proces nalézání vlastní identity, a to ve sféře citové, mravní a postoje, spjaté se sebereflexí a konfrontací s vrstevníky (Toman 2006: 67).

Ve věku 11–12 let se často objevuje „*rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agrese a hluků až po nezájím a apatii*“ (Šimíčková-Čížková 2008: 103). S těmito faktory musí učitel počítat i během práce se čtenářským zážitkem. U některých pasáží v knihách mohou někteří žáci reagovat extrémně citlivě, jiné, důležité pasáže mohou naopak ignorovat. Stejně tak například v diskusi o určitém literárním tématu mohou být žáci velmi aktivní, až hluchí a roztěkaní, jindy naprosto apatičtí k tomu projevit vlastní názor. Učitel musí být u žáků tohoto věku připraven na všechny možnosti jejich nálad, měl by vědět, jak s nimi pracovat v jakémkoli rozpoložení a jak v nich podnítit čtenářský zájem.

## 2. 5. 2 Specifika pubescentního čtenářství

Tyto ontogenetické předpoklady, zvláštnosti, fyzické i psychické změny se promítají i do vztahů k umělecké literatuře, četbě, do jejich literární komunikace, a estetické recepce. Toto věkové období je rozhodující pro perspektivní vývoj mladého čtenáře, o jeho celoživotním čtenářství či čtenářské negramotnosti.

Čtenářská kompetence<sup>4</sup> dospívajících se mění – stagnuje, retarduje či se čtenářská potřeba zcela utlumí. Pubescent může přijímat literaturu jako model života. Četba knih nabízí čtenáři, který se touží stát dospělým, obraz světa dospělých, do nějž se pubescent projektuje svou představou o vlastní budoucí životní roli (Homolová 2008: 26). Proměňuje se čtenářský zájem, potřeba a postoje ke čtení. Podle Lederbuchové se tyto změny často projevují spíše stagnací. Tzv. pubescentní čtenářská krize se nejvýrazněji projevuje na druhém stupni základních škol. Lederbuchová ve svém díle mluví o několika faktorech, které tuto krizi mohou způsobovat. Jde především o „*prohlubující se krizi čtenářství pramenící z nezvládnutého čtení v primární rovině*“ (poruchy čtení), dále o „*averzi ke školní literární výchově*“ a o „*tlak audiovizuálních médií, který vede dítě k opuštění četby např. ve prospěch filmu a hudby.*“ (Lederbuchová 2004: 21)

Podle Homolové je čtenářství pubescenta ohroženo ze dvou stran. Jednak absolutizací saturační četby a rudimenty nečtenářsky pojaté literatury, jednak receptivním vytlačováním knih agresivnějšími médii – televizí, filmem internetem (Homolová 2008: 26).

Lze souhlasit s tvrzením, že čtenářská potřeba pubescenta, tedy i žáka šesté třídy, se proměňuje. Pokud se hovoří o krizi čtenářství v období pubescence, nemohu plnohodnotně souhlasit s tvrzením, že tuto krizi způsobují hlavně audiovizuální média. Může se také jednat o různé změny v zájmových aktivitách a také to může souviset s motivací ke čtení. Do období pubescence je většinou hlavním motivátorem ke čtení rodič, popřípadě učitel. S příchodem pubescence se vztah pubescent – dospělý stává problematickým. Úkolem učitele literární výchovy by mělo být utvořit ve školních hodinách literatury takové podmínky, aby si žáci své zážitky ze čtení knih sdělovali navzájem, aby o nich diskutovali, přemýšleli a navzájem si doporučovali nejrozumnější knižní tituly. Jedinci v pubescentním věku budou lépe akceptovat názory a doporučení svých vrstevníků než dospělých. Další důležitou úlohou učitele literární výchovy v šesté třídě je to, aby žáci nepřestali číst. Proto je velmi vhodné nechat žáky

---

<sup>4</sup> Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, dlouhodobě utvářená připravenost k četbě. Do ní se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických, na úrovni osvojení komunikačních a interpretačních dovedností (Homolová 2008: 47).

diskutovat o téměř jakékoli knize, ačkoli se konkrétní titul neprezentuje očekávanou kvalitou či hodnotnými informacemi. Žák, který čte v šestém ročníku „alespoň něco“, má stále větší pravděpodobnost dostat se postupně k hodnotnější literatuře než žák, který nečte vůbec nic. Neznamená to ale, že učitel v hodinách literatury vynechá důležitá díla české a světové literatury. Naopak se tyto texty snaží předkládat takovými metodami, jež pomohou žákům vzbudit zájem o literární dílo.

### **2. 5. 3 Specifické čtenářské potřeby pubescenta**

Pokud se chceme věnovat práci se čtenářským zážitkem na 2. stupni základních škol, potřebujeme poznat i specifika čtenářství dospívajících žáků.

O specifických čtenářských potřebách pubescentů pojednává ve své knize např. Homolová. Za jeden ze zvláštních požadavků, který je kladen na čtení dospívajících, se považuje poznávání neznámého. Ten je možné naplnit prožíváním rozporu mezi životními ideály a realitou např. v romanticky laděných žánrech s výjimečným, často čtenáři věkově blízkým, hrdinou. Za preferovanou funkci pubescentního čtenářství považuje autorka funkci poznávací. S tou souvisí požadavek na pravděpodobnost literárního obrazu, na věrnost v detailu, třebaže celek může mít fantazijní podobu. Tyto rysy čtenářství souvisí s výraznou racionalizací života pubescenta, s prudkým rozvojem pojmového myšlení (Homolová 2008: 27). Dle výzkumu Homolové lze stále hovořit o dominanci relaxační funkce literatury, což vzhledem k nátlaku jiných masmédií považujeme za velmi pozitivní informaci. Potřeba literárního hrdiny je spojena s rozvojem citlivosti v pubescentním věku. Dospívající tak v knize hledají vzor – hrdinu, s nímž se vlivem sebeprojekčních, anticipačních a kompenzačních zřetelů ztotožňují. S tím souvisí i čtenářská potřeba sociativní, kdy má čtení evokovat pocity důvěrného, blízkého a chápavého společníka v podobě literární postavy, ke které čtenář cítí sympatie.

### **2. 5. 4 Žánrové preference pubescentů**

V tomto věku se začíná diferenciovat čtenářská potřeba dle pohlaví čtenáře. Chlapci většinou vyhledávají ryze mužského hrdinu, dívky ženskou hrdinku. Dívky si však na rozdíl od chlapců rády přečtou i „chlapeckou literaturu“, naopak chlapci „dívčí literaturu“ odmítají.

To potvrzuje i Tomanův výzkum (Toman 2002), podle kterého se z obecné oblíbenosti těší typologicky rozmanitá dobrodružná próza. Jak už bylo zmíněno, četba pubescentů se dále značně diferencuje podle pohlaví. Dle Tomana inklinují čtenářky na počátku dospívání

k pohádkám, dále pak k dobrodružným příběhům a prózám s dívčí protagonistkou, které kulminuje ve vyšších ročnících základní školy. Chlapci na druhém stupni základních škol dívčí četbu zcela ignorovali. Mezi chlapecké žánry autoři zařadili dobrodružné knihy, horory, detektivky, kriminální příběhy, sci-fi a fantasy. Výzkum ukázal, že oproti jasně žánrově vyhraněné potřebě dívek je repertoár chlapecké četby pestřejší. Zahrnoval například i literaturu faktu, naučné knížky, komiksy, humoristická díla a prózu s přírodní tematikou.

Lederbuchová uvádí, že chlapci žánrově preferují především populárně naučnou literaturu, detektivní příběhy, válečné příběhy, dobrodružné a fantasy příběhy. Dívky nejčastěji čtou příběhy o citovém dospívání s erotickými vztahy, životopisné, sociální a historické příběhy (Lederbuchová 2004:26).

V sociologickém výzkumu Ivana Gabala a Lenky Václavíkové Helšusové *Jak čtou české děti* v žánrové preferenci převládá dobrodružná literatura a fantasy (Gabala, Václavíková 2003).

### **2. 5. 5 Čtenářský zážitek z pohledu žáka**

Z hlediska problematiky čtenářského zážitku v kontextu školního vzdělávání jsou pro téma této diplomové práce velice cenné informace získané z části výzkumu pubescentního čtenářství (Homolová 2008: 65). Výzkum sice nebyl zaměřen na mou cílovou skupinu, ale na věkovou kategorii sedmých a osmých tříd, v informacích o pojetí reflexe čtenářského zážitku žáky je však velmi přínosný. Jedná se konkrétně o tři otázky, které byly položeny vybraným žákům. První se týkala postoje k rozhovoru o četbě, druhá motivace k vedení rozhovoru o četbě a třetí důvodů k odmítání rozhovorů o četbě.

Ve výzkumném šetření byli tázáni žáci sedmých a osmých tříd základní školy. Z odpovědí na téma postojů k rozhovorům o četbě vyplynulo, že 67 % dotazovaných má rozhovory o četbě rádo z vlastní potřeby, zbylých 33 % nemá k rozhovorům o četbě kladný vztah a účastní se jich jen, když jsou tázáni.

Pokud se zaměříme na odpovědi o motivaci k vedení rozhovoru o četbě, vyplývá z uvedeného výzkumu, že 47 % žáků srovnává své zážitky se zážitky a názory ostatních. Autoři po podrobnějším průzkumu zmiňují, že tato odpověď převažovala hlavně u děvčat. Naopak chlapci zaškrtávali spíše variantu „lépe si uvědomím, o čem kniha je“ – takto odpovědělo 46 % dotázaných. Nejméně, pouhých 7 % žáků, vidí motivaci k vedení rozhovoru o četbě v tom, že mohou znovu prožívat to, co je v knize zaujalo. Autoři poznamenávají, že se odpověď

objevovala zejména u starších žáků (čtrnáctiletých). Pokud se ale podíváme na možnosti odpovědí předkládané autory, musíme se zamyslet, zda se jednotlivé odpovědi významově nekryjí. Není srovnávání zážitků z četby s názorem jiných z části také znovuprožití toho, co nás v knize zaujalo? Nesouvisí se znovuprožitím čtenářského zážitku i lepší uvědomění si smyslu díla? Když chci srovnávat své zážitky s jinými názory, většinou se nejedná o pasáže, které nás v díle nezaujaly, ale o části textu, jež pro nás byly něčím zásadní. Pokud tyto zážitky sdílím, vyprávím o nich spolužákům, často je i znovu alespoň částečně prožívám. Stejně tak když srovnávám své zážitky s názory jiných, mohu si jejich reflexí lépe uvědomit podstatu daného literárního textu. I přes mé připomínky je tento výzkum velmi zajímavý a přínosný z hlediska zabývání se problematikou čtenářského zážitku z pohledů žáků základních škol.

Co se týká důvodů odmítání rozhovorů o četbě, nejvíce respondentů zvolilo variantu „nebaví mě číst ani o tom mluvit“. Tuto odpověď si vybralo 46 % dotazovaných, což rozhodně není pozitivní zpráva pro učitele českého jazyka a literatury. Druhou nejčastější variantu se zněním „dobře si nepamatuji, o čem to bylo“ volilo 28 % žáků. 26 % dětí má obavu, že jejich názor je jiný než pohled ostatních. Strach z odlišení se a nezapadnutí do názorové skupiny můžeme označit jako častý problém teenagerů. K úkolům pedagoga také patří pracovat na takovém klimu ve třídě, aby žáci neměli strach projevovat své názory před spolužáky a o těchto názorech s nimi diskutovat.



### 3. Metody práce se čtenářským zážitkem v kontextu školního vzdělávání

V druhé části diplomové práce se budu zabývat metodami práce se čtenářským zážitkem, které mohou pedagogové využívat v hodinách literární výchovy či zadávat žákům v rámci domácí přípravy. Pokusím se i o vytvoření konkrétních návrhů v rámci zvolených metod práce se čtenářským zážitkem. Jak už bylo uvedeno v první části, všechny metody i konkrétní návrhy budou zaměřeny primárně na šestý ročník základních škol a odpovídající ročníku víceletých gymnázií. Neznamená to ale, že by tyto postupy nebylo možné využít i na prvním stupni základní školy či v rámci dalších ročníků druhého stupně.

Následující podkapitoly rozdělují na menší celky. První z nich bude věnován práci s finálním čtenářským zážitkem z četby, druhý bude řešit otázku práce s aktuálními čtenářskými zážitky ve vyučovacích hodinách. Po prostudování použitelných metod se ukázalo, že některé z nich lze využít jak při zpracovávání finálního čtenářského zážitku, tak při práci s aktuálním zážitkem v hodinách literární výchovy. Metody, kterých se tento problém týká, budou zařazeny do části zabývající se finálním čtenářským zážitkem, konkrétně do podkapitoly o čtenářských denících. Vždy u nich bude uvedena i možnost práce s aktuálním čtenářským zážitkem v hodině. Specifické postavení v této práci zaujímá dílna čtení, která zde nepopíratelně musí být zmíněna vzhledem k jejímu přístupu k žakovskému čtenářství a práci s texty. Metody, které se v dílně čtení využívají, jsou často zaměřeny na práci s oběma vymezenými čtenářskými zážitky. Pro zpracování finálních zážitků se v dílně čtení zařazuje o metoda referátů o knize a zápisy z četby. I přes to bude podkapitola o dílně čtení zařazena na úvod části o metodách práce s aktuálními čtenářskými zážitky s tím, že referáty o knihách a čtenářské zápisy navrhované k dílnám čtení budou přidány k problematice čtenářských deníků a referátů – tedy k části o práci s finálním čtenářským zážitkem.

Práce s aktuálním čtenářským zážitkem bude rozdělena na tři části. První část se bude věnovat metodám, které čtenářský zážitek reflektují na základě přečtené ukázky, tedy po četbě. Další část bude obsahovat metody takové práce s textem, která by měla žákům pomoci zážitek z textu vyvolat. V poslední části zmíním metody, jež zprostředkovávají čtenářský zážitek jinými formami umění (např. výtvarným nebo dramatickým).

## 3. 1 Finální čtenářský zážitek

### 3. 1. 1 Čtenářský deník

Čtenářský deník je jednou z nejčastějších a nejzakotvenějších metod práce se čtenářským zážitkem, s jeho zaznamenáváním. Snad každý musel ve škole odevzdávat čtenářský deník, ve kterém bylo zpracováno požadované množství knih. Pro některé to nebyl žádný problém, pro jiné to mohl být velký „oříšek“. Pozice čtenářského deníku v českém vzdělávacím systému se ale s příchodem internetu a digitálních technologií začala měnit. Nekonečné množství knižních obsahů, které se dají na internetu sehnat a stáhnout, nabourává funkčnost této často užívané metody. Pro hodně žáků znamená v dnešní době čtenářský deník pouze zkopírování obsahu dané knihy. I proto se v posledních letech vede množství debat mezi odborníky např. v periodiku *Český jazyk a literatura*. Problematicke čtenářského deníku ve vztahu s moderními technologiemi se věnuje například i Michael Grúz v rigorózní práci *Čtenářský deník a ICT – tradiční výukové metoda v kontextu s moderními technologiemi*.

Způsoby a požadavky na zpracování čtenářských deníků se mění. Ustupuje se z klasických požadavků na obsahy, upřednostňují se modernější metody, které jsou zaměřeny více na žákovy osobní reflexe díla než na informace dostupné na každé internetové stránce.

V následujících podkapitolách se podíváme na různá pojetí zpracování čtenářského zážitku právě ve čtenářských denících. Vynecháme požadavky kladené na takové položky ve čtenářských denících, jako je např. jméno autora, rok prvního vydání apod. Budu se věnovat pouze takovým variantám zpracování čtenářského deníku, pro které je podstatným výstupem z přečteného literárního díla zpracování žákova čtenářského zážitku.

#### 3. 1. 1. 1 Čtenářský deník – různá vymezení

Květuše Lepilová vymezuje čtenářský deník jako „*psaný projev (esej, slohová práce, charakteristika, líčení, vyprávění, úvaha). Esej (z řečtiny) – v českých školách nejčastěji úvaha v širším kontextu o kultuře a společnosti. Číst a psát text o literárním díle znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky. Vedení deníku (jako psaní nepragmatického, ušlechtilého dopisu jako dialogu mezi korespondujícími) vede k formulacím myšlenek*“ (Lepilová 2014: 126).

Josef Soukal se ke čtenářskému deníku vyjadřuje takto: „*Čtenářský deník je velmi důležitým prostředkem k naplnění tohoto cíle (vychovávat ze studentů vnímavé, kultivované a vyspělé*

*čtenáře), k praktické realizaci či doplnění toho, co lze ve vyučovacích hodinách jen nastínit, nebo toho, co se v těchto hodinách uskutečňuje obtížně, popř. dokonce vytrácí. Mám tím na mysli především vytváření prostoru pro „domýšlení“ díla, jeho „vsazování“ do myšlenkových obzorů a dosavadních životních zkušeností čtenáře a také eliminaci nepříznivých podmínek pro vnímání uměleckého díla (ruch školního prostředí, málo soukromí pro čtenářský či posluchačský prožitek, situace, kdy se kříží povinnost věnovat se výuce a spontánní zájem o estetický prožitek – k němu nikdo nemůže dospět „na povel“)*“ (Soukal 2009–2010: 184).

Z obou vymezení vyplývá, že vedení čtenářského deníku by mělo vést k písemnému zamyšlení se nad smyslem literárního díla. Důležité je i individuální pojetí, které je ovlivněno životními zkušenostmi čtenáře, individuálním estetickým zážitkem a které má být zapojeno do širšího kontextu vnímání lidské kultury a společnosti. Lze konstatovat, že pro ideální vedení čtenářského deníku je podstatný právě subjektivní čtenářský zážitek a jeho písemné (různými formami vedené) zpracování. Bohužel se často stává, že čtenářský deník v kontextu školního vzdělávání je spojován hlavně se zdoluhavým psaním o obsahu knih či v dnešní době s neobohacujícím opisováním internetových, často nepřesných obsahů bez jakékoli osobní reflexe. S příchodem nových metod, např. metod kritického myšlení, se na čtenářský deník začíná pohlížet opět jako na funkční metodu hojně využívanou ve výuce literární výchovy.

### **3. 1. 1. 2 Úskalí běžných čtenářských zápisů**

K zápisu do čtenářských deníků se často vybírají nevhodné knihy – mohou být příliš jednoduché, nebo naopak náročné, mohou mít filmovou adaptaci či mohou být zpracované již ve čtenářských denících rodičů nebo na internetu. Žáci často nepíší vlastními slovy. Snaží se psát formulace, o kterých si myslí, že je učitel vyžaduje. Mnoho žáků píše až přehnaně dlouhé zápisy, které pak postrádají smysl. Jak zde již bylo několikrát zmíněno, žáci „kradou“ obsahy knih z internetových stránek nebo cizích zápisů a pouze je přepisují bez jakýchkoli vlastních myšlenek. Mezi běžná úskalí čtenářských deníků patří i zkostnatělé formulace typu: „*Kniha se mi líbila a doporučil bych ji všem*“, tedy formulace bez osobních reflexí a názorů na dílo.

### **3. 1. 1. 3 Problematika obsahů**

Psaní literárních obsahů do čtenářských deníků je nekonečné téma pedagogů a autorů odborných publikací. V dnešní době, kdy jsou knihkupectví „plná“ různých příruček s obsahy

nejznámějších literárních děl, kdy při zadání velkého množství knízek do „Google vyhledávače“ na nás jako první vyskočí více či méně pochybné internetové stránky s vypracovanými knihami do čtenářských deníků je toto téma stále aktuálnější. „Příliš mnoho obsahů“<sup>5</sup> často ničí pedagogům představy o práci žáků na čtenářských denících a zároveň žáky svádí bezhlavě opisovat jasné shrnuté knižní tituly, aniž by se snažili nad četbou přemýšlet.

Většina autorů např. Machytka (Machytka 1970), Věříšová (Věříšová 2007) se shoduje na psaní co nejstručnějšího obsahu do čtenářských deníků. Viliam Obert doporučuje, aby dějová osnova díla byla zpracována pouze do dvou až tří vět (Obert 1986: 189). Chce zamezit zbytečné reprodukci děje právě z výše uvedených zdrojů, ze kterých žáci neaktivně obsahy opisují. Jaroslav Toman dokonce hovoří o „obsahismu“ (Toman 2008: 2).

Stručnost by měla zabránit tendencím kopírování a falšování obsahů knih. Neznamená to ale, aby obsahy po žácích nebyly vůbec vyžadovány. Stručné shrnutí díla je jedna z možností, jež podporuje zdokonalování v některých důležitých dovednostech, jako je kultivace slohového projevu, schopnost vypravování, práce s různými slohovými postupy a útvary. V neposlední řadě se žák vytvářením stručného obsahu učí rozpoznávat důležité a nepodstatné informace v textu. To koresponduje s dalším požadavkem v RVP ZV: „Žák vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát“ (RVP 2016: 24).

### **3. 1. 1. 4 Konkrétní formy zpracování čtenářských záznamů**

*„Tím, že žák o přečtené knize píše, si ji zároveň znovu vybavuje a opětovně prožívá čtenářský zážitek“* (Lepilová 2014: 2).

Existují různé alternativní, méně či více tvořivé metody vedení čtenářských záznamů, jako je podvojný deník, dopis autorovi, dopis některé z postav příběhu, dialog o přečtené knize s pomyslným adresátem apod. Nyní se zaměříme na konkrétní navrhovaná zpracování čtenářských deníků.

Čihák a Ibrahimu svých studentů předpokládají zpracování charakteristiky hlavní nebo vedlejší postavy přečteného díla. Charakteristika volí v prvním ročníku šestiletého gymnázia (tzn. osmé třídy ZŠ) z důvodu probíraného učiva ve slohu. Svá tvrzení musí studenti dokládat vhodnými citacemi z textu a ke každému zpracovanému dílu povinně uvádějí standardní bibliografický

---

<sup>5</sup> Michael Grúz tak nazývá jednu z kapitol ve své práci.

údaj (Čihák, Ibrahim 2009–2010: 234). Pokud studenti prvního ročníku zvládají výborně psaní charakteristiky, mohou přejít k jinému, též probíranému slohovému útvaru – k úvaze na předem vybrané, s učitelem konzultované téma (např.: *Do jaké míry způsobují peníze úpadek hlavní postavy*). Jejich studenti odevzdávají čtenářský deník měsíčně v tištěné i elektronické formě. Toto zpracování čtenářského deníku je nepochybně funkční – žáci musí přečíst minimálně deset knih za rok, učí se kriticky myslet, přemýšlet nad literárním dílem, pracovat jak s vlastním čtenářským zážitkem, tak i s citacemi v textu a bibliografickými údaji, dílo musí přečíst pozorně a s pochopením, navíc procvičují slohové útvary probírané v komunikační výchově a slohu. Obávám se však, že tento způsob psaní čtenářského deníku je realizovatelný pouze na výběrových školách, jako je Anglické gymnázium, kde oba autoři působili, nebo na jiných víceletých gymnáziích. Ambici přečtení deseti knih za rok, ke kterým musí žáci vytvořit charakteristiku postavy či úvahu o problému, považuji na základních školách za utopickou zejména kvůli počtu knih. Nechci tvrdit, že by takovýto „rozsah“ čtenářského deníku žádný žák základní školy nezvládl, ale komplexně zadat výše uvedený čtenářský záznam dle mého názoru nelze z několika důvodů. Pro některé žáky základních škol je výuka na druhém stupni tak náročná a přípravy na vyučování jim zabírají takové množství času, že nejsou schopni přečíst deset knih ročně a vypracovat k nim charakteristiku postavy doloženou citacemi z textu. Toto zadání by nebyla schopna „pojmout“ ani většina integrovaných žáků. Nemyslím si, že by bylo vhodným řešením, aby učitel zadával každému žákovi (i přes rozdílnou intelektovou úroveň) odlišný rozsah či požadavky na zpracování čtenářského deníku. Co se týká požadavků na zpracování čtenářského deníku, je jedním z úkolů učitele na základní škole, kde se rozdíl mezi jednotlivými žáky projevuje v extrémní míře, najít takové varianty zadání, které zvládnou všichni žáci a zároveň nejsou pro nadanější jednotlivce příliš jednoduché a neomezují jejich osobní rozvoj.

Miloš Šlapal, jeden z hlavních protagonistů dílny čtení, doporučuje vymezit několik úrovní zápisů z četby. Navrhuje linii zvyšování náročnosti zápisů tak, aby byly pro žáky zvládnutelné, ale zároveň ne příliš jednoduché. Vytyčuje tři úrovně, z nichž první dvě se liší pouze v rozsahu zpracování. Vynecháme požadavky na formální náležitosti čtenářských deníků a zaměříme se na to, jak se v tomto návrhu pracuje se čtenářským zážitkem. V prvních dvou úrovních může žák reflexi svého čtenářského zážitku vyjádřit v části názory na knihu, kde se má věnovat otázkám typu čemu se v textu smál, jaké postavy se bál, co se z knihy dozvěděl, dále sympatiím a nesympatiím k postavám. První a druhá úroveň je obecně doporučená pro šestý a sedmý ročník základní školy. V osmé třídě by měli žáci dosahovat již třetí úrovně, která je věnována i

speciálním zápisům zaměřeným na konkrétní problematiku. Specializované zápisy rozděluje autor do několika kategorií – jedná se o hodnocení knihy, jazyk, problém/konflikt/napětí, osobní zkušenost/poučení, postavy a prostředí. Ke každé kategorii jsou dané podotázky, kterými se má žák ve svém zápisu zabývat. Tak například k části problém/konflikt/napětí navrhuje autor otázky jako: „*Jaký konflikt kniha nastoluje? Zajímalo mě, jak kniha dopadne? Proč? Co udělal autor proto, aby mě to zaujalo? Jak autor docílil toho, abych během čtení neztratil/a zájem o knihu?*“ Lze konstatovat, že právě takové otázky by měly vést žáky k zamyšlení se nad dílem, k reflexi jejich osobního čtenářského zážitku, uvědomění si vlivu autorského individuálního stylu na jejich vnímání textu apod. Za další otázky reflektující čtenářský zážitek lze považovat například i „*V čem spočívá největší účinek díla? Co bych dělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav? Jak se mi kniha četla? Nač jsem při četbě myslel/a?*“ (Šlapal 2007: 16).

Šlapalem navrhované otázky jsou jistě podnětné k zamyšlení žáků o literárním díle. Zároveň souhlasím s autorem ve vymezení různých stupňů náročnosti s přibývajícím věkem. Obecně vidím problém v tom, zda tyto úrovně striktně rozdělit pro ročníky na základní škole, nebo zda se mají žáci z úrovně na úroveň dostávat individuálně, v průběhu ročníku a na základě doporučení učitele. Některé jednodušší otázky si umím představit i ve čtenářských denících žáků šestých tříd. Jde např. o „Co bych dělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav? Zajímalo mě, jak kniha dopadne?“ či „Jak se mi kniha četla? Na co jsem při četbě myslel/a?“ Jiné otázky bych po vzoru Šlapala využila až ve třídě osmé. Jedná se o otázky: „V čem spočívá největší účinek díla? Co udělal autor pro to, aby mě to zaujalo?“ (Šlapal 2007: 17).

Navrhované otázky do čtenářských deníků mi přijdou vhodné i do diskusí o knihách v hodinách literární výchovy.

### **3. 1. 2 Možnosti čtenářských zápisů**

#### **3. 1. 2. 1 Podvojný deník/trojité deník**

Podvojný deník (podvojný zápisník) umožňuje písemnou reflexi textu. Čtenář musí být v průběhu čtení textu senzitivní ke svým pocitům, myšlenkám, které ho při čtení napadají. Různé pasáže knihy mohou žákům připomínat již zažitou životní situaci, mohou v nich vzbuzovat pocity, emoce, něčím je popudit.

Cílem této metody je snaha propojit text se svými vlastními prožitky, vědomostmi, otázkami a asociacemi a ty nejintenzivnější pocity pak zapsat a okomentovat. Podvojný deník lze zpracovávat k libovolně dlouhým textům – jak ke krátkým ukázkám, tak k celým dílům.

Metoda podvojného deníku napomáhá vnímavému čtení, dále žákům pomáhá formovat si svůj vztah ke čtenému. Vedením si dvojitého zápisníku se děti taky učí odlišovat citaci od komentáře.

Jak s touto metodou pracovat v hodinách literatury? Jak podvojný deník vypadá?

Podvojný deník má rozdělené stránky na půlku – jde o obyčejný sešit nebo papír. Na jednu polovinu stránky student napíše část textu či větu, která ho něčím zaujala, vyvolala v něm různé pocity, myšlenky. Na druhou polovinu stránky vedle konkrétního úryvku zapíše žák komentář, proč si vybral zrovna danou část, co se v něm při jejím čtením „odehrálo“. Pedagog poté může vyzvat žáky, aby ve dvojicích či větších skupinách své zápisy sdíleli.

Miloš Šlapal k metodě podvojného deníku přidává ještě možnost trojitého deníku (Košťálová a kol. 2010: 32). Trojitý deník funguje na stejném principu jako zápisník dvojitý s tím rozdílem, že podvojný deník předá žák své dvojici, která na základě přečtení úryvku a poznatků spolužáka napíše do třetího rámečku vlastní komentář. Zde se již nejedná o reflexi vlastního čtenářského zážitku, ale o reflexi čtenářského zážitku někoho jiného, respektive se nabízí i možnost diskuse mezi čtenáři

### **3. 1. 2. 2 Dopisy**

Metodu dopisů můžeme rozdělit do několika kategorií. Jedná se o rozdělení podle typu adresáta. Nejtypičtější dopisy jsou dopis kamarádovi, autorovi či literární postavě. Metodu dopisů považujeme za velmi dobrý způsob, jakým mohou žáci reflektovat čtenářský zážitek. Dopisy představují způsob, kdy svůj názor mohou vyjádřit i takoví žáci, kteří se stydí obhajovat vlastní uchopení textu před spolužáky. Charakter soukromých dopisů totiž dovoluje i stydlivému čtenáři vyjádřit své názory, poznatky, myšlenky a otázky, které by nahlas nikdy před ostatními nevyjádřil. Vlastními, individuálně pojatými reflexemi a úvahami nad textem se dostává hlouběji k podstatě díla.

#### **Dopis kamarádovi/spolužákovi**

V této metodě si žáci na základě krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy nad přečteným textem. Své zážitky si mohou sdělovat jak po četbě krátkého úseku knihy, tak po dočtení celého textu. O motivech, problémech, oblíbených postavách či

vývoji děje mohou vést soukromou korespondenci i po celou dobu četby. Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění (Košťálová a kol. 2010: 19).

### **Dopis autorovi**

Za zajímavou variantu dopisů lze považovat dopis autorovi. V dopisu autorovi může čtenář položit své otázky, které ho napadaly během četby, k celému příběhu nebo pouze k některé jeho části. Může se mu svěřit se svými pocity, zeptat se ho, proč některé pasáže vymyslel zrovna tak, zda nepřemýšlel nad jiným závěrem, než který v knize byl, co ho k takovému příběhu vedlo apod. Na některé z otázek, které čtenáře napadají, zná odpovědět právě jen autor daného literárního díla.

### **Dopis hlavní postavě/některé postavě**

Stejně jako ostatní formy dopisů vede tato metoda studenty k přemýšlení o textu. Po přečtení knihy může čtenář napsat osobní dopis některé postavě z knihy. V něm může žák vyjádřit jakoukoli připomínku k jeho chování či charakteru, vzdát mu hold, anebo ho zkritizovat, zeptat se ho na nejasnosti.<sup>6</sup>

### **3. 1. 2. 3 Myšlenková mapa/ mapa příběhu**

Myšlenkové mapy představují přehledné a vizualizované zaznamenávání problému nebo situace, kterou je možné dobře si zapamatovat a následně popsat. Při tvorbě myšlenkové mapy žáci aktivně přemýšlejí o zadaném tématu, snaží se objevovat pojmy vztahující se k tématu a spojitosti mezi nimi.

Doprostřed myšlenkové mapy se napíše jedno klíčové slovo, kolem kterého žáci píšou související výrazy. Tyto výrazy propojují čarami do závislostí a souvislostí. Metoda myšlenkové mapy se dá využít při evokaci a reflexi, je to jedna z možností, jak shrnout poznatky probraného učivo v literatuře.

Myšlenkové mapy lze využít i při práci se čtenářským zážitkem. Klíčovým slovem může být například jedna z postav přečteného textu, ke které se žák na základě získaných informací v úryvku snaží vypsát co nejvíce pojmů. Na základě zpracování myšlenkové mapy žák textu hlouběji porozumí a může objevovat nové souvislosti.

---

<sup>6</sup> Šafránková, K.: *Záznamy o četbě, které se osvědčily* [online]. [cit. 2018-11-12] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_zaznamy](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy)



### 3. 1. 2. 4 Metoda „před a po“

Kateřina Šafránková řadí do záznamů o četbě, které se jí osvědčily, metodu nazvanou „před a po“.<sup>7</sup> Úkolem žáka je vytvořit minimálně pět souvislých záznamů o knize, z nichž první záznam má vyjadřovat očekávání, které v něm text vyvolává, pouze na základě jména autora literárního díla, názvu textu či rychlého prolistování knihy. V této části žák píše, proč si knihu vybral a co od ní čeká. Další tři záznamy vznikají v průběhu četby. Žák se vrací ke svým původním očekáváním a komentuje, jak se vyvíjejí. Poslední záznam tvoří žák po přečtení celé knihy. Snaží se o rekapitulaci textu a znova se zamýšlí nad prvotními očekáváním. V páté části se žák vyjadřuje ke knize jako takové, proč se mu líbila/nelíbila, reflektuje své zážitky. Šafránková podotýká, že tato metoda žákům vyhovuje více než podvojný deník. K tomuto tvrzení udává dva důvody. První, že tato metoda připomíná souvislým textem klasický čtenářský deník více než deník podvojný. Jako druhý důvod uvádí fakt, že žáci na rozdíl od podvojného deníku nemusí opisovat doslovné citace, což dává více prostoru k vyjádření vlastního názoru.<sup>8</sup>

Nejsem si jistá, zda se dá obecně považovat za adekvátní vyjádření, že metody „před a po“ vyhovuje žákům více než podvojný deník tím, že připomíná více souvislý text čtenářského deníku. Existují samozřejmě žáci, kterým psaní souvislého textu vyhovuje více, stejně tak jsou ve třídách žáci, kterým více vyhovuje zápis odlišný. Dávám Kateřině Šafránkové za pravdu, že touto metodou mají žáci větší prostor k vyjádření vlastního názoru na přečtené dílo. Zároveň si nejsem jistá, zda jsou žáci šestých ročníku, zejména na základních školách, schopni tuto metodu funkčně použít. Nejenže jde o metodu velmi náročnou, ale vyžaduje i systematické psaní zápisů v průběhu čtení, na což většina žáků není z prvního stupně zvyklá. Proto si myslím, že ačkoliv je užívání této metody pro reflexi čtenářského zážitku velmi užitečné, volila bych její zařazení až do vyšších ročníků druhého stupně základních škol či škol výběrových.

### 3. 1. 3 Referát o přečtené knize

Dalším z možných zpracování finálního zážitku z literárního díla je referát o přečtené knize. Referát bývá častou součástí literární výchovy. Žáci ústní formou prezentují ostatním spolužákům informace o přečtené knize. Referát může být zadán i písemnou formou. Tou ale

---

<sup>7</sup> ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: *Záznamy o četbě, které se osvědčily* [online]. [cit. 2018-11-12] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_zaznamy](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy)

<sup>8</sup> Tamtéž.

nelze referovat o knize spolužákům. Slouží spíš jako informace pro učitele o tom, že žák knihu přečetl a byl schopný o ni vytvořit písemný záznam.

Z hlediska důležitosti sdílení čtenářského zážitku s ostatními žáky považují na druhém stupni za prospěšnější variantu referátu o četbě volit ústní formu. Představení přečteného titulu žákem může inspirovat další spolužáky k tomu, aby si knihu také přečetli. Za jediné, velké úskalí referátů považují fakt, že ne každý žák dokáže svým výkladem zaujmout a upoutat pozornost spolužáků. Řada referátů je omezena na převyprávění obsahu, popřípadě naznačení charakteru hlavních postav. Při takovém zadání často dochází ke kopírování referátů dostupných na internetu.

Aby měl referát smysl, musí být učitelem předem stanovena jasně daná kritéria. Konkrétní požadavky dobře vypracovaného referátu si stanovuje každý učitel sám.

Stejně tak jako u čtenářských deníků zde nebudu řešit všechny formální a obsahové stránky děje knihy. Zaměřím se na to, jakými způsoby mohou žáci reflektovat svůj čtenářský zážitek před spolužáky.

### **3. 1. 3. 1 Konkrétní možnost zpracování referátu**

Stejně jako u kapitoly o čtenářských denících se zde zaměřím na ilustrativní ukázkou a možnost zpracování referátu. Jako příklad jsem vybrala opět návrh na zpracování referátu Miloše Šlapala. Na kritéria zadání referátu budu pohlížet primárně z hlediska možnosti práce se čtenářským zážitkem.

Miloš Šlapal doporučuje svým žákům osnovu, která obsahuje autora, název knihy, počet stran a žánr; informaci o tom, kde a kdy se děj odehrává; stručnou charakteristiku hlavních postav; stručný děj (bez prozrazení rozuzlení); citaci – přečtení zajímavého úryvku knihy; názor na knihu „*(hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se smál(a)/čeho nebo o koho jsem se bál(a), nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl(a), ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost apod.*“ (Šlapal 2007: 16).

Pro rozsah referátu uvádí Šlapal maximálně čtyři minuty, což svědčí o požadavku jasného, stručného a věcného vyjadřování.

Pokud jde o reflexi čtenářského zážitku, jsou podstatné dva body. Za první bych označila citaci z knihy, kdy má jedinec přečíst zajímavou pasáž. Vzhledem k tomu, že má jít o poutavou část

příběhu, žák si vybere úryvek, který ho něčím zaujal, vyvolal v něm pozitivní/negativní pocity, šokoval ho. Riziko každého předčítání ukázek z literárního díla je vytržení z kontextu. Pro posluchače samozřejmě nemusí ukázka působit tak významně, jako pro referujícího. Zároveň je ale při představování literárního díla důležité ukázkou přechít, aby si posluchači mohli udělat obrázek o tom, jakým stylem je kniha napsaná, jak autor pracuje s jazykovými prostředky apod. Pro reflexi čtenářského zážitku je podstatné kritérium názoru na knihu. Podle doporučených kritérií, na které se má žák v části názoru na knihu zaměřit, může žák dostatečně sdílet svůj zážitek ze čtení s posluchači.

Požadavky Miloše Šlapala na referát jsou definované tak, že mají žáci možnost reflektovat své čtenářské zážitky. Výhodu v tomto zadání vidím pro žáky šesté třídy na základních školách v tom, že by toto zadání měli být schopni splnit i žáci s různě rozsáhlými pedagogickými podporami. Zároveň však není omezující pro schopnější žáky – např. názor na knihu mohou zpracovat podrobněji než žáci s pedagogickou podporou.

## 3. 2 Práce s aktuálním čtenářským zážitkem

Jedním z podstatných úkolů učitele literární výchovy je předkládat žákům v hodinách takové texty či úryvky z literárních děl, které podněcují vztah ke čtení, přemýšlení nad dílem a vyvolávají v žácích aktuální čtenářský zážitek. V některých žácích ale neprobudíme zájem o text ani sebelepší volbou literárního díla. Je proto dobré využívat v hodinách literární výchovy i takové metody, které vzbuzují v žácích zájem o text tím, že rovnou ke čtenářskému zážitku vedou. V této části se budeme věnovat metodám, které nejen reflektují aktuální čtenářský zážitek z přečteného, ale které také podporují čtení pro tento zážitek.

### 3. 2. 1 Práce se čtenářským zážitkem bezprostředně po přečtení textu

#### 3. 2. 1. 1. Čtenářské dílny

V novém tisíciletí se začíná prosazovat nový přístup k práci se čtenářským zážitkem. Čtenářské dílny jsou zařazovány do hodin českého jazyka a literatury především na prvním a druhém stupni základního vzdělávání. Je to jednotlivá, velmi důležitá součást Systému praktické češtiny, vycházející z materiálů RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).<sup>9</sup>

Žáci v hodinách českého jazyka pravidelně čtou beletristické texty, nad kterými se pak formou různých úkolů zamýšlí. To, že žáci ve škole čtou knihu, kterou si sami vyberou a poté o ní přemýšlí, by mělo vést ke zlepšení čtenářské gramotnosti a k lepšímu vztahu ke čtenářství. Dílna čtení by měla přispívat k vytvoření si bližšího vztahu ke knize u žáků různého věku.

Jeden z hlavních představitelů a propagátorů čtenářských dílen a kritického myšlení v českém prostředí jsou Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas, Kateřina Šafránková, Miloš Šlapal a další. Právě Miloš Šlapal se významně zabývá dílnami čtení, za jejichž cíl považuje „*rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení*“, za obsah čtenářských dílen pak označuje „*souvislou četbu beletristického textu, hovory o knihách – písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopisy, sebehodnocení četby*“ (Šlapal 2007: 13).

---

<sup>9</sup> Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Miloš Šlapal nazývá práci se čtenářským zážitkem (čtením) v předchozím století „osleplou cestou“, která fungovala v době bez počítačů. Konkrétně jde o čtení z čítanek s následnými úkoly a výuku literární výchovy zaměřenou především na faktografické údaje o autorech, knihách a směrech, tedy výuku podobnou načerpávání středoškolských a vysokoškolských informací. Některé texty v čítankách jsou podle Šlapala pro část žáků příliš složité. Žáci nechápou jejich smysl. Nebudují se a neprohlubují se jimi čtenářské dovednosti ani klasické čtenářství (vědomé, chtěné čtení).

Za jednu z jiných „možných cest“ literární výchovy označuje Šlapal především právě čtenářskou dílnu.

Obecně se dá hodina dílny čtení rozdělit na tři části – aktivity před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení. Nás budou zajímat primárně aktivity po čtení, ve kterých přichází na řadu práce se čtenářským zážitkem získaným v průběhu předchozího čtení. Podle kolektivu autorů podílejících se na textu Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti<sup>10</sup> by měla být dílna čtení zařazena do výuky českého jazyka a literatury minimálně jednou týdně. Specifikem dílny čtení je fakt, že každý žák ve třídě čte jinou knížku, kterou si buď přinese z domova, nebo si půjčí v městské, školní či třídní knihovně. Průběh čtenářských dílen vypadá následovně: učitel na začátku lekce sdělí žákům zadání sledovaného jevu (vzhledem k tomu, že každý žák čte odlišný text, musí být jev zadán tak, aby mohl být přítomen v každé knížce), následuje 20 až 30 minut samostatného čtení, po kterém přichází reakce na četbu a dále společná práce v kruhu.

## **Reakce na četbu**

Vzhledem k tématu diplomové práce se budu podrobněji věnovat možným reakcím na četbu. Právě v tomto bodě dílen čtení přichází na řadu reflexe čtenářských zážitků z předešlé půl hodiny čtení. Pro tuto reflexi může pedagog volit různé metody, které nejvíce podporují práci s předem zadaným sledovaným jevem.

### **Hovory o knihách (sledované jevy) – písemné přemýšlení nad knihami**

Při hovorech o knihách je důležité vybrat taková témata, která umožňují otevřené a zajímavé rozhovory. Vzhledem k tomu, že každý žák čte něco jiného, by se tato témata měla objevovat

---

<sup>10</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. KVIC, Nový Jičín 2012.

napříč různými knihami a žánry. Mezi ideální sledované jevy patří hlavní postavy (co je na nich sympatického a naopak nesympatického), záporná postava příběhu, stáří a mládí – věk postav, co bych dělal/a na místě postavy, vztahy (kdo koho nesnáší, kdo koho miluje), co zažila postava příjemného a co nepříjemného, s kým z příběhu by ses chtěl/a kamarádit nejvíc, stručný děj, prostředí, zvíře a jeho role v příběhu, předmět a jeho role v příběhu, nové informace, zábava a vtip, konflikty a problémy, jaké problémy vyvstaly před postavou (jak tento problém vyřešila a jak bych ho vyřešil/a já), čím se má kniha liší od ostatních, vyberte větu, která ostatní zaujme, a přečtěte ji nahlas, napište dopis hlavní/některé postavě (Šlapal 2007: 14–15).

Hovory o knihách jsou pro pedagogy zajímavé v tom, že se jedná o bezprostřední reakci žáků. Vysoce rozvíjí i komunikační dovednosti a zlepšují mluvený projev. Co se týká reflexe čtenářského zážitku, výhodou hovorů o knihách je možnost diskuze nad konkrétním uchopením tématu, reakcí spolužáků, polemiky a okamžité nabízení jiných pojetí. Žáci se tak učí diskutovat, přijímat a respektovat názory druhých a obhajovat si svá stanoviska. Stejně tak mohou žáci přemýšlet nad textem z úhlů, které je samotné nenapadly. Na druhou stranu nevýhodou této metody může být to, že někteří žáci své názory a pocity se svými spolužáky nechtějí sdílet, stydí se či mají strach z vyřazení z kolektivu. Pubescentní jedinci mohou být na takové věci zvláště citliví. Sociální klima třídy může ovlivnit různé varianty hovorů o knihách.

### **3. 2. 1. 2. Diskuse**

Diskuse se používá jako jedna ze základních pracovních metod, kdy učitel zjišťuje názory, postoje a návrhy, které vychází ze zkušeností účastníků diskuse. Jedná se o obecnou metodu, která může být užívána sama o sobě nebo se pojí s konkrétními následujícími a předchozími aktivitami. Hlavním předmětem diskuse nejsou jasně daná fakta, ale právě přístupy, postoje a názory. Tato aktivita vede žáky k zamyšlení se nad názory a pohledy jiných, které se liší od jejich vlastních.

V rámci literární výchovy zabývající se čtenářským zážitkem může diskuse probíhat nad úryvkem z literárního díla, celým literárním textem či určitou problematikou prostupující řadou knih. Lze diskutovat i nad jedním literárním dílem. Aby ho ovšem všichni žáci přečetli, musí být jeho četba povinně zadána a ani to nezaručuje, že žáci knihu opravdu přečtou.

Diskuse se zároveň může stát součástí jiných metod podporujících čtenářský zážitek. Jedná se například o metody podněcující čtenářský zážitek, metody, které ke ztvárnění čtenářského

zážitku využívají jiná umění. Diskuse o literárním díle je nutná i po prezentaci referátu o četbě. Zároveň je dobré, aby učitel na závěr diskuse shrnul výsledky, ke kterým s žáky došel.

Existují různé formy a obsahy diskusí. Diskuse může probíhat v kruhu celé třídy nebo v rozdělených skupinách, kdy každá skupina může řešit jiné téma. Nevýhodou diskusí ve více menších kroužcích je to, že učitel nemůže korigovat, usměrňovat více skupin najednou. Aby žáci šesté třídy na počátku puberty diskutovali o tématu týkajícím se literární výchovy a hovory se neubíraly jinými směry, je třeba přesné a trpělivé vedení učitele. Diskuse může být navozena konkrétním příběhem, kdy pak žáci probírají možná řešení situace, různá jednání postav apod. Stejně tak se mohou řešit obecná témata vyskytující se skoro v každém literárním díle. Jde např. o konflikt hlavního hrdiny. Většinou v diskusi hovoří sám za sebe a projevuje vlastní názory. Ve školní výuce lze diskutovat i na základě přiřazených rolí. Každý žák si tak může představit jiná hlediska řešení problému a názoru na ně.

U metody diskuse je velmi důležitá role a úloha vyučujícího. Ten se stává moderátorem diskuse. Moderátorem diskuse může být zvolen i některý z žáků. Pokud ale nahlížíme na probírané metody z pohledu využitelnosti pro šestý ročník základní školy, je vhodnější formou, aby diskusi moderoval pedagog. Úkolem moderátora je vytvořit takové podmínky, aby se každý účastník mohl snadno zapojit a vyjádřit svůj názor. Moderátor podporuje diskuse, koriguje účast diskutujících, vysvětluje případná nedorozumění a dbá na dodržování stanovených pravidel (Čechová a kol. 2006: 112).

### **3. 2. 2 Metody podněcující čtenářský zážitek**

Tato část bude věnována metodám, které ovlivňují průběh čtení a které mají žákům pomoci navést je ke čtení pro zážitek. Používáním těchto metod se pedagog snaží žáky nasměrovat k přemýšlení o důležitých otázkách, které text nabízí, rozvíjet pozorné čtení a všímat si některých styčných bodů textu, jež ovlivňují celé dílo. Užívání metod podněcujících čtenářský zážitek se primárně váže k hodinám literární výchovy – je k nim zapotřebí vedení učitele a diskuse se spolužáky.

Některé z metod vychází z programu RWCT, pro který je charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze k rozvíjení samostatného myšlení studenta k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím,

schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.<sup>11</sup> Některé z metod tohoto přístupu lze použít i pro práci s čtenářským zážitkem.

### 3. 2. 2. 1 Čtení s předvídáním

Metoda „čtení s předvídáním“ by měla podnítit vnitřní zájem o text a zvědavost. Tato metoda by měla žáky přimět číst aktivněji. „Kouzlo“ čtení s předvídáním spočívám v tom, že žákům je delší text předkládán po částech, je tedy pro některé (hlavně pro děti se specifickými poruchami učení) akceptovatelnější. Vzhledem k tomu, že na základních školách je dětí s poruchami učení stále více, považuji čtení s předvídáním za ideální metodu, při které mohou žáci s poruchami učení bez problémů pracovat s ostatními spolužáky a nepotřebují pedagogickou podporu. Žák se po každém úryvku pokouší předvídat, co se příběhu odehraje dále. Učitel musí dávat velký pozor na to, aby žákovské předpovědi byly opřeny o informace získané z textu, popřípadě o vlastní zkušenosti. Metoda čtení s předvídáním pomáhá žákům rozvíjet mnoho důležitých dovedností – porozumění textu, orientaci v textu, nutí je uvažovat o vlastnostech a charakteru postav a o textu v širších souvislostech, pomáhá rozvíjet pozitivní vztah ke čtení, hlouběji příběh prožívat, prezentovat vlastní názory a sdílet je se spolužáky a pedagogem, prohlubuje schopnost vlastní názor zdůvodnit, rozvíjí představivost, fantazii a kreativitu, může vyvolat vnitřní motivaci k učení a přispívá k ujasnění si postojů.

Čtení s předvídáním v hodinách literatury může probíhat samostatně – žák čte postupně získané úryvky sám a své dojmy vyplňuje do tabulky, nebo společně – třída předčítá část textu nahlas a pak každý své názory prezentuje před třídou či ve skupinkách, ve dvojicích. Při společném čtení může vzniknout zajímavá, někdy až emotivní diskuze.

### 3. 2. 2. 2 Řízené čtení

Řízené čtení je metoda, která má žáka přimět k tomu, aby se tématem celého textu i jeho jednotlivými náměty zabýval do hloubky a četl text kriticky.<sup>12</sup> Stejně jako u metody čtení s předvídáním předkládá pedagog žákům text rozdělený na části. Po každém přečteném úseku pak učitel klade dětem otázky, zadává úkoly, které studenty nutí kriticky uvažovat. Důležité je, aby se odpovědi na otázky daly nalézt v textu, popřípadě „za textem“. Otázky by měly být

---

<sup>11</sup> Blažková, B.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. [cit. 2018-09-26]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

<sup>12</sup> Rutová, N.: *Řízené čtení* [online]. [cit. 2018-10-02] Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>



nasměrované k celkovému cíli hodiny. Žák by si na základě odpovědí měl utvořit a ujasnit vlastní názory.

V rámci řízeného čtení se učí žák vyjadřovat své názory, porovnávat vlastní odpovědi s nově nabytými poznatky z textu, dokáže vystihnout chování postav, posoudit věrohodnost textu. Touto metodou se také rozvíjí představivost a kritické myšlení, přístup jedinců ke čtení úryvku bývá aktivnější.<sup>13</sup>

### 3. 2. 2. 3 Čtení s otázkami

Čtení s otázkami<sup>14</sup> je metoda, ve které je text opět rozdělen na kratší části. Spolužáci si pročítají daný úryvek společně. Za každým odstavcem se zastaví a vzájemně si střídavě kladou otázky, které je k textu napadají. Otázky vycházejí z toho, jaké informace se z přečtené části textu zrovna dozvěděli. Pro omezení povrchních otázek je vhodné, aby učitel po přečtení první části položil příkladovou otázku, která žáky nasměruje k přemýšlení o textu více do hloubky problému. Např. „*Která z informací obsažená v první části se jeví jako důležitá pro další čtení?*“

V rámci metody pojmenované „čtení s otázkami“ žáci nejen přemýšlí nad otázkami, které je napadají v průběhu čtení textu, ale také se snaží odpovídat na dotazy svého spolužáka, a díky tomu odhalovat v textu další možnosti výkladu.

Jako jedna z možných modifikací metody „čtení s otázkami“ se používá varianta, kdy se žáci po přečtení zadané části obracejí se všemi svými otázkami na učitele. Ten odpovídá tak dlouho, dokud žáky napadají nové otázky. Následně učitel pokládá otázky žákům. Neptá se však na fakta, nýbrž na to, co z přečteného vyplývá.

Velkou výhodu využívání této metody vidím právě v kooperaci mezi žáky, až už jde o dvojce nebo vícečlenné skupiny. Dialog o přečteném mezi spolužáky mi přijde přínosný proto, že se žák setkává s tím, jak o textu mohou uvažovat jeho vrstevníci, se kterými může vést diskusi vnímanou rovnocenněji než v rozhovoru s pedagogem. Z tohoto důvodu bych v rámci této metody upřednostňovala možnost práce v malých skupinách, kde učitel zastává roli možného „koordinátora“ hovoru.

---

<sup>13</sup> Tamtéž

<sup>14</sup> Čapek, R.: *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha, Grada 2015. S. 301

### 3. 2. 2. 4 Řekni to jinak

K popisu následujících čtyř metod („řekni to jinak“, „živý obraz“, „svědci události“, „na scéně“) jsem se inspirovala v knize Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce (Čechová a kol. 2006). Jedná se o publikaci, která má za cíl objasnit podstatu klíčových kompetencí a poskytnout čtenářům náměty, jak kompetence rozvíjet v běžném chodu školy. Z velkého množství metod, které autoři Nápadníku popisují, jsem si vybrala čtyři, které se nejvíce hodí pro práci se čtenářským zážitkem v literární výchově.

Autoři Nápadníku píší: *„Každá formulace je pouze jedním z možných slovních hávů, které si skutečnost může obléci. Zahrnuje specifický úhel pohledu, který se nemusí shodovat s pohledem ostatních.“*

Cílem „řekni to jinak“ je nalézt k dané základní informaci co nejvíce jiných formulací. Pracovat se dá se slavnými výroky a citáty, s hlavními myšlenkami textu, definicemi nebo zadáním, které popisuje vybraný problém. Ve výuce literatury se nabízí varianta přeformulování konkrétního citátu, případně celého odstavce z knihy. Výstupem může být např. ubrání na poetičnosti, popisnosti nebo dynamičnosti. Žáci si uvědomí, jak volba konkrétních jazykových či stylistických prvků může ovlivnit jejich vnímání konkrétního textu a co se s dílem stane, pokud se tyto rysy odbourají, jaká změna v tomto okamžiku nastává. Dále touto metodou poznávají, že na každého působí daná slova jinak. Nejenže přeformulováním citátu žáci dokáží, že textu rozumí, ale zároveň se učí nahlížet na skutečnost z různých stran a rozumět tomu, že z každého úhlu pohledu se skutečnost může jevit jinak. Naučí se chápat, že řešení mohou být různá a že samotná zadání téhož úkolu se mohou lišit. Na závěr této metody je velmi důležité zařadit zhodnocení a reflexi. *„Které formulace se žákům zdají nejzajímavější? Objevili při aktivitě nějaký nový úhel pohledu? Která formulace je překvapila? Čím se vyznačují pozitivní/negativní formulace?“* (Čechová 2006: 110).

### 3. 2. 3 Zpracování čtenářského zážitku jinými uměními

#### 3. 2. 3. 1. Živý obraz

Metoda živého obrazu se dá využívat přímo v hodinách literární výchovy. Cílem aktivity je přiblížit si co nejvíce událost na základě prožitku. V literatuře si žáci díky živým obrazům mohou zapamatovat zápletku či dramatickou situaci her, románů nebo básní. Na základě ukázky díla samostatně vybraného žáky nebo přiděleného učitelem se žáci pokusí vytvořit živý obraz. Učitel musí předem dostatečně specifikovat zadání. Jednotlivé skupiny pracují s tématem a

vymýšlí, jak po přečtení textu zachytit určitou situaci, znázornit konkrétní děj ve formě pózujících figurín. U této metody je důležité, aby nikdo ze spolužáků neviděl instalaci živého obrazu, ale až hotové zobrazení. Diváci mohou klást aktérům živého obrazu otázky. Další variantou je diskuse o vyobrazené problematice. Zde může pedagog s žáky diskutovat o klíčových problémech ukázky, hledat a pojmenovávat motivy literárního textu, řešit možnosti, jak by se sami žáci zachovali v představené situacích, či pátrat po paralelních situacích z jiného literárního díla nebo reálného života.

### **3. 2. 3. 2. Svědci události**

Cílem metody nazvané svědci události je „zažít“ určitou událost specifickou pro konkrétní literární text. Žáci se tak v hodinách literatury ocitnou přímo v ději některého literárního díla (např. jako svědci zajímavého okamžiku).

Pedagog rozdělí žáky do skupin a každé skupině rozdá úryvek z literárního díla, přičemž část žáků má to štěstí, že byli přítomni jako svědci události. Žáci si ve skupině rozdělí role – jedni jsou přímí svědci, druzí vyzvídají.

Na závěr je vhodné provést krátkou diskuzi o tom, co se žáci dozvěděli nového, na které otázky by jako svědci chtěli znát odpovědi, co více by se o události chtěli dozvědět apod. V této metodě se žáci snaží nejenom situaci z díla popsat, ale také interpretovat. Tím dochází k hlubšímu porozumění textu.

### **3. 2. 3. 3. Na scéně**

Cílem metody „na scéně“ je prožít na vlastní kůži část literárního díla. V této metodě jde o rozehrání scény, která může být navozena přečtením básně, románu nebo jeho části, novinového článku apod. Pedagog v rámci zapojení fantazie může tuto metodu obohatit o alternativní scény. Jedním z podstatných bodů této metody je navození potřebné atmosféry učitelem. Aby situace byla dramatická, musí mít v sobě nějaký typ napětí nebo vnitřní konflikt. Děj scénky může pedagog kdykoli pozastavit a vrátit, popřípadě nechat žáky přehrát děj odlišným způsobem. Lze tak prozkoumat jiný směr děje a vyzkoušet při tom různé výsledky a následky. Nepostradatelná je i závěrečná diskuse o tom, proč se to takto nestalo nebo nemohlo stát.

### **3. 2. 3. 4. Výtvarné vyjádření čtenářského zážitku**

Žáci mohou svůj čtenářský zážitek reflektovat i v rámci výtvarného umění. Zachytit čtenářský zážitek pomocí obrazu může probíhat různými způsoby. K nejčastěji užívaným metodám patří zachycení konkrétní scény v příběhu či básni na základě svého čtenářského zážitku. O další zajímavé metodě jsem se zmiňovala v rámci hodnocení práce se čtenářským zážitkem v Čítance 6.<sup>15</sup> Žák má za úkol vytvořit barevnou osnovu růstu napětí v ději. Pomocí barev vyjadřuje své citově-estetické prožívání.

---

<sup>15</sup> Viz podkapitola 2. 2. 5

## **4. Konkrétní návrhy na práci se čtenářským zážitkem v hodinách literární výchovy v šestém ročníku základních škol**

Tato část diplomové práce obsahuje mé vlastní, konkrétní návrhy pro začlenění určitých metod popsaných ve druhé<sup>16</sup> části této diplomové práce do výuky literární výchovy šestého ročníku základní školy. Veškeré zde uvedené návrhy korespondují s očekávanými výstupy ŠVP Podkovička pro literární výchovu v šestém ročníku. Úryvky textů, které jsem zvolila, odpovídají tématům požadovaným v konkretizovaném učivu ŠVP Podkovička i tématům v Čítance 6 – nové generaci.

Vzhledem k tomu, že svým žákům nezadávám povinnou mimoškolní četbu, tudíž čtou jimi preferovanou literaturu, jsem se ve vybraných textech zaměřila (s výjimkou Fontány příznivé sudby<sup>17</sup>) zejména na ukázky od vybraných českých autorů, které rozšiřují obecný literární přehled žáků a které by si pravděpodobně žáci šesté třídy dobrovolně nepřečetli. V rámci těchto ukázek se snažím konkrétní metody využít tak, aby uchopení tématu bylo založeno na práci se čtenářským zážitkem a aby práce s vybranými texty byla pro žáky zajímavá a obohacující. Součástí návrhů jsou i metodické komentáře a upozornění na možnosti eventuálních problémů práce s danou metodou či daným úryvkem.

---

<sup>16</sup> Viz kapitola 3. Metody práce se čtenářským zážitkem v kontextu školního vzdělávání

<sup>17</sup> Viz podkapitola 4. 5

## 4. 1 Čtenářský deník / čtenářský zápis

Zápisy do čtenářských deníků spadají v ŠVP Podkovička do konkretizovaného učiva čtenářských zápisů. Čtenářský deník slouží k samostatnému zamyšlení se nad přečtenou knihou.

Pokud učitel vyžaduje po svých žácích čtenářský deník, je dobré ho zadat tak, aby co nejvíce reflektoval individuální čtenářský zážitek žáka a zároveň aby byla eliminována možnost opisování čtenářských zápisů z internetu. Osobně si myslím, že je dobré zápisy ve čtenářském deníku propojit s učivem probíraným ve slohové a komunikační výchově. Žáci si tak osvojí psaní daného slohového útvaru a zároveň reflektují svůj čtenářský zážitek. V ŠVP Podkovička se z konkretizovaného učiva slohové a komunikační výchovy pro šestý ročník hodí pro zápis do čtenářských deníků pouze popis osoby, soukromý dopis, popřípadě vyprávění. Všechny zmiňované slohové útvary se dají při zpracování čtenářského deníku dobře použít, ačkoli v následujících požadavcích pro zpracování čtenářského deníku bude zahrnut pouze popis osoby a soukromý dopis. Vypravování probíráme v šestém ročníku až ve druhé polovině školního roku, proto mi nepříjde vhodné tento slohový útvar zařazovat do požadavků pro zápis do čtenářského deníku, které se zadávají na začátku školního roku. Po probrání slohového útvaru vyprávění je možná obměna požadavků.

Cílem využívání metody čtenářského deníku ve výuce literární výchovy je zamyslet se nad přečtenou knihou, nad jejími hlavními otázkami, které čtenáře při čtení napadaly, nad tím, čím kniha čtenáře zaujala či obohatila. Tím, že žák o knize píše, si znovu připomíná své zážitky ze čtení a ujasňuje si vlastní názory na dané téma.

### **Konkrétní návrh:**

Požadavky pro zpracování čtenářského deníku pro šestý ročník:

- Název knihy (rok prvního vydání)
- Jméno a příjmení autora (rok narození, popřípadě úmrtí a stát)
- Stručný obsah knihy (3–5 vět, vlastními slovy)
- Popis nejoblíbenější postavy (vzhled, vlastnosti, proč si ji žák vybral)
- Dopis autorovi knihy nebo jedné z postav
- Naplnila kniha má očekávání? (v čem je naplnila a naopak nenaplnila)

Stručné informace o knize a jejím autorovi je nutné uvést v každém čtenářském zápisu. Učitel předpokládá, že si vypsáním těchto faktů žák ujasní, do jakého časového období kniha a její autor patří. U žáků šesté třídy jde hlavně o to, aby si uvědomili, zda byla kniha napsaná např. v posledních pěti letech nebo dávno před tím, než se narodili. Učitel nemůže od žáků šesté třídy očekávat uvědomění si možných historických nebo kulturních souvislostí či událostí, které mohly knihu ovlivnit.

Krátkým shrnutím obsahu přečteného textu učitel ověřuje, že je žák schopný vlastními slovy popsat příběh, který se v knize odehrává.

Další tři požadavky se pojí s reflexí čtenářského zážitku. Ke stručnému popisu literární postavy žák přidává důvod, proč si konkrétní postavu vybral. Žák si tak uvědomí, čím ho postava zaujala, co se mu na ní líbilo/nelíbilo, zda se jí podobá nebo kde by se na jejím místě zachoval v příběhu jinak. S těmito otázkami může souviset i další požadavek k zápisu do čtenářského deníku. Pokud si žák vybere dopis určený literární postavě, zabývá se hlouběji reflexí jejího chování v příběhu, přemýšlí nad otázkami souvisejícími s jejím jednáním v knize apod. V dopisu autorovi literárního díla může žák spekulovat nad možnými variantami příběhu, nad tím, proč kniha dopadla tak, jak dopadla, co ho zaujalo, překvapilo, co se mu vůbec nelíbilo. Svěřuje se autorovi literárního díla nebo jedné z postav příběhu s pocity, které u čtení měl, i s nejrůznějšími dilematy, jež v sobě při čtení řešil.

Poslední požadavek je zařazen proto, aby vedl žáky k zamyšlení, co od knihy očekávali na začátku příběhu, z jakých důvodů si vybrali právě danou knížku, jak a čím konkrétně byla prvotní očekávání naplněna/nenaplněna.

## 4. 2 Mapa příběhu

Další formou finálního čtenářského zápisu může být mapa příběhu. V rámci ŠVP Podkovička se mapa příběhu řadí, stejně jako čtenářský deník, do konkretizovaného učiva čtenářských záznamů. Výhodu užití mapy příběhu v rámci literární výchovy spatřuji v tom, že ačkoli nutí žáky nad textem přemýšlet, její vizuální struktura je pro žáky atraktivnější, než je běžný čtenářský zápis. Proto žáci někdy ani nevnímají, že jsou učitelem „nuceni“ o literárním díle přemýšlet.

Zahrnutím mapy příběhu do výuky očekává učitel od žáků celkové shrnutí přečteného literárního textu. Žáci si znovu vybaví příběh, který přečetli, a zaměří se na mapou požadované informace. Na základě přečteného příběhu se snaží vyplnit prostor v mapě.

Svým žákům dávám k dispozici níže uvedenou mapu příběhu, která efektivně shrnuje celou knihu. Sice nenabízí možnost k tak hluboké reflexi čtenářského zážitku jako uvedený návrh zpracování čtenářského deníku<sup>18</sup>, určité zamyšlení nad příběhem ale přináší. Za velkou výhodu mapy příběhu bych označila i její přehlednost. Ve zde uvedené mapě příběhu žáci postupně vyplňují políčka se zápletkou, osnovou událostí, výsledkem příběhu, postavami, prostředím, tématem, žánrem, hlavní pointou/poučením a na závěr vlastními slovy shrnují celý příběh.

---

<sup>18</sup> Viz kapitola 4.1



## Mapa příběhu<sup>19</sup>

### MAPA PŘÍBĚHU

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_ NÁZEV: \_\_\_\_\_ CITACE: \_\_\_\_\_

Jaký problém řeší hrdina/ové (ZÁPLETKA)?	POSTAVY:	PROSTŘEDÍ:
OSNOVA příběhu/hlavní UDÁLOSTI/EPIZODY:	TÉMA: ŽÁNŘ/ÚTVAR:	
	POINTA/POUČENÍ:	
	SHRNUTÍ (vlastními slovy):	
ROZUZLENÍ/VÝSLEDEK PŘÍBĚHU (CO Z TOHO?)		

<sup>19</sup> Tato konkrétní mapa příběhu mi byla věnována kolegyní jako začínajícímu učiteli. Jiný údaj o zdroji bohužel nemám k dispozici.

## 4. 3 Čtenářské zápisy v hodinách literární výchovy – podvojný deník

Čtenářské zápisy v hodinách literární výchovy využívám hlavně pro reflexi četby v dílnách čtení. Žáci si při dílnách čtení nejprve 20–30 minut čtou vlastní knížku, poté přemýšlejí nad přečtenou částí. Pokud se žáci mají zamýšlet písemně, obvykle k tomu volím metodu podvojného deníku. V rámci konkretizovaného učiva ŠVP Podkovička řadím podvojný deník do čtenářských zápisů a čtenářských dílen.

Na základě metody podvojného deníku očekává učitel od svých žáků vyhledání a poté opsání krátké části textu, která je zaujala. Následně učitel požaduje hlubší reflexi čtenářského zážitku vyvolaného zapsanou citací. Ačkoli žáci komentují pouze úryvek, učitel počítá s tím, že čtenářský zážitek je způsoben kontextem právě přečteného textu. Zvolenou pasáž žáci většinou považují za hlavní „hybnou sílu“ jejich zážitku ze čtení.

Do první části tabulky vypisují žáci část zvoleného/vybraného textu. Vedle citace z knížky píší komentář ke zvolené části textu. Žák nejprve přemýšlí nad výběrem citace z přečteného textu. Obvykle vybírá buď část, která ho nejvíce zaujala (dějově či jazykově), nebo část, která ho vedla k zamyšlení, připomněla mu situaci, která se mu v životě stala, či část, kde se žák dozvěděl pro něho zcela novou informaci. Vedle citované části přemýšlí žáci nad věcmi, které je při čtení dané pasáže napadaly, z jakých důvodů si citát vybrali, jak na ně daná slova zapůsobila či co konkrétního jim připomněla nebo co jim nová informace může přinést do jejich života. Žáci si na základě této metody ujasní, jaká část jim v textu nejvíce imponuje. Dále si mohou uvědomit, jakými způsoby může četba obohatit jejich život.

Na základě inspirace různých možností podvojných deníků vyhledaných na internetu jsem si pro své žáky šestých tříd vytvořila záznamový arch podvojného deníku, který si přidávají do desek určených pro zápisy z literární výchovy.

## Podvojný deník

<p>Vypiš část textu, která na tebe zapůsobila/připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit....</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 10px;"/> <div style="margin-top: 10px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>	<p>Napiš komentář ke zvolené části textu. Proč sis zaznamenal právě ji/co ti připomněla? Jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš....</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 10px;"/> <div style="margin-top: 10px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>
---	--

Učitel může v hodinách literární výchovy rozšířit metodu dvojitého deníku o reflexi spolužáka. Metoda trojitého deníku probíhá stejně jako deníku dvojitého. Po dopsání části komentáře si žák vyměňuje svůj záznam se spolužákem. Ten se zamýšlí nad opsanou částí knihy, která je pro něj vytržená z kontextu příběhu, a nad příspěvkem jejího čtenáře v rámci podvojného deníku. Své myšlenky písemně zpracuje vedle dříve vytvořených pasáží. U této metody se nabízí i diskuse ve dvojicích nad rozdíly obou reflexí s případnými dovysvětleními individuálních pojetí. Při využití podvojného deníku jde učiteli o to, aby žáci na základě krátké ukázky reflektovali vlastní čtenářský zážitek. U metody trojitého deníku žáci reflektují čtenářský zážitek svého spolužáka, který může oba aktéry obohatit o jiný úhel pohledu na daný text.

## 4. 4 Referát o přečtené knize

V ŠVP Podkovička se referát logicky řadí ke konkretizovanému učivu „domácí úkoly, referáty, projekty“. Z konkretizovaných výstupů v ŠVP Podkovička referát o přečtené knize naplňují zejména: „Žák dovede reprodukovat obsah přečteného textu, dovede vlastními slovy vysvětlit smysl díla, je schopen formulovat svůj čtenářský zážitek, reprodukuje podstatnou myšlenku textu, jmenuje dílo, které ho zaujalo.“

Svým žákům v šesté třídě zadávám jeden referát o přečtené knize za pololetí. Vzhledem k tomu, že nemají povinné čtenářské deníky či zápisy, musí přečíst alespoň dvě knihy za rok. Jsem si vědoma toho, že přečíst jakékoli dvě knihy za deset měsíců není v šesté třídě adekvátní požadavek. Na druhou stranu mi jde v literární výchově hlavně o to, aby žáci nezískali odpor k četbě a aby si naopak uvědomili, že čtení knih může být zábava a může jejich život obohatit. Proto se v hodinách literární výchovy snažím spíše nabízet a doporučovat tituly, které by žáky mohli zaujmout, než je povinně nutit do velkého množství knih.

### Referát o přečtené knize

- Název knihy (rok prvního vydání)
- Jméno a příjmení autora (rok narození, popřípadě úmrtí a stát)
- Obsah knihy (stručně 3–5 vět, svými slovy)
- Oblíbená postava (charakteristika, čím je mi podobná)
- Ukázka z knihy, která mě zaujala (ukázka maximálně na 1 stránku, proč mě zaujala, uvést spolužáky do děje, na který ukázka navazuje)
- Proč by si tvoji spolužáci měli knihu přečíst (zkus je přesvědčit)
- Dotazy spolužáků a učitele, diskuse

První čtyři požadavky odpovídají struktuře požadavků čtenářského deníku<sup>20</sup>. U bodu o oblíbené postavě se od čtenářského deníku liší v tom, že v referátu jedinec podává informaci o tom, čím se referující postavě podobá, popřípadě v čem se od postavy liší. Při zamyšlení nad tímto tématem by si měl žák uvědomit, proč právě k této postavě má dané sympatie nebo čím mu tato postava vadí.

Dalším důležitým bodem je ukázka z knihy, která referujícího žáka zaujala, a její uvedení do kontextu děje. Žák tak vybere ukázkou, která měla na jeho vnímání textu velký vliv nebo ho

---

<sup>20</sup> Viz podkapitola 4.1

něčím upoutala. Pro učitele je důležité, aby žák dovedl uvést spolužáky do kontextu děje, na který vybraná ukázka navazuje. Pedagog také v rámci požadavku hlasitého čtení žáky předem upozorňuje, aby si přednes ukázky v rámci domácí přípravy natrénovali. Bohužel zážitek a dojem z ukázky často kazí právě špatné hlasité čtení žáka. Ostatní spolužáci pak ztrácí pozornost.

V souvislosti s tématem čtenářského zážitku je pro učitele velmi důležitá část přesvědčování spolužáků o tom, aby si knihu také přečetli. Referující žák tímto způsobem sdílí vlastní čtenářský zážitek se spolužáky. Zároveň si myslím, že doporučení spolužáka je v tomto věku pro děti důležitější, atraktivnější než návrhy vyučujícího či jiných dospělých. Pokud žák tuto část nemá z jakéhokoli důvodu přesvědčivě zpracovanou (nerad čte, kniha se mu nelíbila, nepřípravil se, je ve stresu a není mu příjemné mluvit před spolužáky apod.), pokládá učitel doplňující otázky, po jejichž zodpovězení žák sděluje alespoň něco o svém čtenářském zážitku. Otázky mohou být položeny takto: *„Z jakého důvodu si začal číst právě tuto knihu? „Co si od ní z počátku očekával? V čem se kniha lišila od tvého očekávání? Jaká konkrétní situace se ti v knize líbila? Co tě v knize naštvalo?“* Nutno upozornit, že z některých žáků učitel ani touto cestou odpověď nedostane. Ve většině případů se mi však zařazení tohoto úkolu osvědčilo a řada dětí nyní opravdu čte knihu, na kterou měl jejich spolužák referát.

V šestých třídách, ve kterých učím, vzbudil zatím největší ohlas referát na knihu J. K. Rowlingové *Harry Potter a prokleté dítě*. Jedná se o scénář divadelní hry, která příběhem volně navazuje na sedm dílů o Harrym Potterovi. Velký podíl na tom, že tento výstup žáky zaujal, mělo podle mého názoru čtení vybraného úryvku. Referující vybral napínavou scénku, ve které během předčítání měnil hlasy, aby spolužáci rozpoznali, jaká postava právě promlouvá. Ve fázi přesvědčování spolužáků o tom, aby si knihu přečetli, autor referátu velmi emotivně popisoval, jaké postavě fandil a proč, co ho v knize zaujalo a co pobouřilo. Posledním důvodem, který zazněl u bodu, proč by si měli spolužáci knihu přečíst, žák uvedl, že knihu lze přečíst za velmi krátkou dobu, což zaujalo některé „sporadické“ čtenáře. Následující den četli knihu ve třídě dva žáci.

Závěrečná diskuse probíhá v režii žáků. Posluchači někdy pokládají zajímavé dotazy, které se dotýkají poutavých témat v knize. Jindy žáci pokládají spíše praktické dotazy směřované k počtu stran či k délce čtení.

## 4. 5 Čtení s předvídáním – Fontána příznivé sudby

Pro čtení s předvídáním jsem vybrala text *Fontána příznivé sudby* od britské spisovatelky J. K. Rowlingové. Fontána příznivé sudby je součástí knihy *Bajky barda Beedleho* vydaných v roce 2008. Jde o soubor pěti kouzelnických pohádek doplňujících pozadí kouzelnického světa nejznámějšího příběhu od stejné autorky Harry Potter. *Fontánu příznivé sudby* považuji za vhodný text pro první setkání se čtením s předvídáním na druhém stupni (možná s prvním setkáním se čtením s předvídáním vůbec) hned z několika důvodů. Autorský styl a jazyk J. K. Rowlingové je srozumitelný a čtivý. Stejně tak je pro většinu dětí kouzelnický svět stále atraktivní. Zároveň pohádková struktura textu umožňuje žákům předvídat následující dění jak na základě informací získaných z přečtených částí, tak na základě předchozích zkušeností s nejrůznějšími pohádkami.

V ŠVP Podkovička spadá *Fontána příznivé sudby* do konkretizovaného učiva *Putování do neskutečných světů*. Stejně tak souvisí se stejnojmenným názvem kapitoly v užívaném Čítance 6 – nové generaci.

Jedním z důvodů, proč jsem metodu „čtení s předvídáním“ zvolila, je velké množství žáků s pedagogickou podporou nebo individuálním vzdělávacím plánem především základních školách. Pro učitele je komplikované sestavit výuku českého jazyka a literatury tak, aby všichni stíhali a zároveň se ti nadanější nenudili. Tím, že při čtení s předvídáním je text rozdělen na kratší pasáže, je pro žáky s pedagogickou podporou a individuálními vzdělávacími plány lépe uchopitelný. Pokud učitel pro „čtení s předvídáním“ zvolí formu samostatné práce se závěrečnou diskusí, respektuje metoda i individuální tempo žáků.

Text jsem rozdělila na čtyři části. Žáci budou další děj dotvářet čtyřikrát, a to včetně prvního předvídání z nadpisu povídky. První a druhá část textu je ukončena v okamžiku, kdy před postavami z příběhu stojí určitá volba. Třetí část je přerušena těsně před koncem příběhu, kdy už se zdá, že vše dobře dopadne. Žáci ale nevědí, že to může být úplný konec povídky. Proto ti podezřívaví mohou v příběhu předvídat další zvrat.

Před přečtením první část napíše učitele název povídky na tabuli. V této chvíli je na řadě první předvídání, a to na základě názvu povídky. Učitel od žáků očekává návrhy na to, co si od textu

slibují, co očekávají. Také mohou uvažovat, k čemu Fontána příznivé sudby bude sloužit. Předvídání z názvu díla lze dělat i metodou brainstormingu<sup>21</sup>.

## 4. 5. 1 J. K. Rowlingová – Fontána příznivé sudby

### 4. 5. 1. 1 ČÁST A

*Vysoko na kopci v začarované zahradě, ukrytá za mohutnými zdmi a chráněná mocnými kouzly, tryskala fontána příznivé sudby.*

*Jednou do roka, vždy v době mezi východem slunce a západem nejdelšího dne roku, se jednomu jedinému nešťastníkovi dostalo příležitosti probojovat si cestu až k fontáně, vykoupat se v jejích vodách a po zbytek života se pak těšit přízni osudu.*

*Onoho určeného dne mířily k zahradě stovky lidí z celého království tak časně, aby ještě před rozbřeskem dospěly k jejím zdem. Muži i ženy, bohatí i chudí, mladí i starí, čarodějové i mudlové se scházeli v temnotě a každý z nich doufal, že právě on bude tím jedním, který bude smět do zahrady vstoupit.*

*Na okraji shromážděného davu se setkaly tři čarodějky, každá obtížená vlastním břemenem žalu, vyprávěly si navzájem o svých strastech a čekaly na svítání.*

*První z nich se jmenovala Asha a trpěla chorobou, již nedokázal vyléčit žádný z léčitelů. Doufala, že ji fontána jejích příznaků zbaví a umožní jí žít dlouhým a šťastným životem.*

*Druhou čarodějkou, jejíž jméno bylo Altheda, oloupil zlý černokněžník o domov, o všechno zlato i o hůlku. Doufala, že ji fontána vysvobodí z bezmoci a chudoby.*

*Třetí čarodějkou jménem Amata opustil muž, kterého vroucně milovala, a byla přesvědčená, že se její srdce z té ztráty už nikdy nevzpamatuje. Doufala, že ji fontána vyléčí z žalu a touhy.*

*Všechny tři ženy se navzájem politovaly a domluvíly se, že naskytne-li se jim vhodná příležitost, spojí své síly a pokusí se dospět k fontáně společně.*

*Obloha se prosvětčila prvními slunečními paprsky a ve zdi se rozevřela úzká štěrbina. Dav se okamžitě nahnul kupředu, všichni hlasitě ječeli a dožadovali se požehnání fontány. Ze zahrady za štěrbinou se mezi dotírající masou lidí proplazily dlouhé popínavé šlahouny a omotaly se kolem první z čarodějek, již byla Asha. Asha popadla zápěstí druhé čarodějky Althedy, která se zase pevně chytila hábitu třetí čarodějky Amaty.*

---

<sup>21</sup> Většinou skupinová metoda, která je zaměřená na generování co nejvíce nápadů na konkrétní téma.



*A Amata se zaklesla do brnění bídně vyhlížejícího rytíře, jenž seděl v sedle na kost vyzáblého koně.*

*Šlahouny odvěkly všechny tři čarodějky štěrbinou ve zdi do zahrady, rytíře shodily z koně a odtáhly ho za nimi.*

*Ranní vzduch se zaplnil řevem zklamaného davu, a pak vše ztichlo, když se zahradní zeď opět spojila. Asha a Altheda se zlostně pustily do Amaty, která s sebou nešťastnou náhodou přibrala i rytíře.*

#### **4. 5. 1. 2 Komentář k části A**

Text části A je zastaven ve chvíli, kdy se třem čarodějnicím povede dostat do zahrady, kde je ukryta fontána příznivé sudby. Čarodějky najednou zjišťují, že spolu s nimi se do zahrady dostal také rytíř. Po přečtení této části se vzhledem k dalšímu předvídání nabízí vést žáky k přemýšlení nad těmito otázkami: „*Kdo se nakonec vykoupe ve fontáně příznivé sudby? Co na ně bude čekat v zahradě, kde se fontána nachází? Jaký bude čarodějkou omylem přibraný rytíř? Proč by se měl rytíř také chtít vykoupat ve fontáně příznivé sudby? Co s ním čarodějky udělají?*“ Na všechny pokládané otázky žáci naleznou odpovědi při dalším čtení.

Co se týká dosud odhalených informací z části A, na otázku, kdo se nakonec vykoupe ve fontáně, zatím nenajdeme žádný náznak odpovědi. Žáci mohou společně diskutovat hlavně na základě svých doposud získaných zkušeností ze čtení pohádek nebo na základě osobních pocitů a názorů na to, kdo by to teoreticky měl být. O zahradě se čtenáři textu dozvídají, že je začarovaná. Lze tedy předpokládat, že postavy budou muset podstoupit ještě strastiplnou cestu plnou kouzelnických nástrah, než se k fontáně dostanou/probojují. Konkrétní nástrahy lze také vydedukovat na základě poznatků o kouzlech, které žáci mají již např. z pohádek či ze samotného světa Harryho Pottera. O rytíři se žáci dočtou, že vypadá bídně a má na kost vyzáblého koně. Ze získaných informací o rytíři si žáci domýšlejí, proč se chce takový člověk ve fontáně příznivé sudby vykoupat, jaké budou jeho charakteristické rysy apod. Diskuze může probíhat také ohledně otázky, co čarodějky s rytířem udělají – zda se ho zbaví, nebo ho nechají, aby s nimi putoval zahradou. Zřejmá odpověď na tyto otázky se v dosavadním textu nenachází, žáci proto argumentují na základě svých dosavadních dojmů z přečteného a zkušeností z jiných literárních děl, s využitím vlastní fantazie či logické úvahy, proč by rytíře mohly čarodějky potřebovat/nepotřebovat.

Po přečtení části A se učitel se svými žáky také vrací k prvnímu předvídání z názvu předkládané povídky. Žáci se hned na začátku textu dovídají, co je fontána příznivé sudby a k čemu slouží. Mohou tak porovnávat odlišnost vlastních předpovědí s informacemi získanými z textu.

#### 4. 5. 1. 3 ČÁST B

*„Ve fontáně se může vykoupat jen jedna osoba! I tak bude dost těžké rozhodnout, která z nás to bude, a ty k nám přidáš ještě dalšího!”*

*Sir Smůla, což bylo jméno, pod kterým byl rytíř znám v zemích za zdmi zahrady, mezitím seznal, že jsou jeho společníci čarodějky; protože sám kouzelnými schopnostmi nevládl a nevynikal ani v rytířských kláních, v soubojích s mečem či v jiných obratnostech, jimiž se mohl nekouzelnický člověk vyznamenat, usoudil, že nemá nejmenší šanci dostat se k fontáně dřív než některá ze tří žen. Nabídl proto, že se vrátí ven za zahradní zed’.*

*To rozčílilo i Amatu.*

*„O, ty malověrný!” pokárala ho. „Tas svůj meč, rytíři, a pomoz nám dosáhnout cíle!”*

*A tak tři čarodějky i s ubohým rytířem vyrazili do začarované zahrady, kde po obou stranách sluncem zalitých pěšin rostlo obrovské množství vzácných bylin, ovoce a květín. Nenarazili na žádnou překážku, dokud nedospěli těsně pod pahorek, na němž se nacházela fontána. Tam však, obtočeného kolem úpatí pahorku, našli obludného bílého červa, odulého a slepého. Když je slyšel přicházet, otočil se ohavnou tváří k nim a pronesl následující slova:*

*„Obětujte mi důkaz své bolesti.”*

*Sir Smůla tasil meč a pokusil se obludu zabít, čepel se však zlomila vedví. Pak začala Altheda po červovi házet kamení, zatímco Asha s Amatou*

*po něm metaly všechna zaklínadla, která by ho mohla zneškodnit nebo omámit, jejich hůlky na něj ale nepůsobily o nic víc než Althediny kameny a rytířova ocel. A červ jim nedovolil projít.*

*Slunce stoupalo na obloze stále výš a Altheda se v zoufalství rozplakala.*

*V tom okamžiku přiložil červ tlamu k Althedinu obličejí a napil se slz z jejích tváří. Když uhasil žízeň, odplazil se stranou a zalezl do díry v zemi.*

*Rozradostnění červovým zmizením se tři čarodějky a rytíř začali šplhat vzhůru do kopce a nepochybovali už o tom, že ještě před polednem dorazí k fontáně.*

*Asi v polovině příkrého svahu však narazili na slova, jež byla vyrytá do země před nimi.*

*„Obětujte mi plody své práce.”*

*Sir Smůla vytáhl jedinou minci, kterou u sebe měl, a položil ji na travnatý svah, mince se ale odkutálela a ztratila. Tři čarodějky a rytíř se pachtili dál. Třebaže se však plahočili celé hodiny, nepostoupili ani o krok, nedostali se o nic blíž k vrcholku a nápis měli stále na zemi před sebou. Všichni začali propadat malomyslnosti, když jim slunce vystoupilo až nad hlavu a začalo se sklánět k protějšimu obzoru. Altheda kráčela rychleji a usilovněji než všichni ostatní a vyzývala společníky, aby následovali jejího příkladu, byť se jí vrchol zakletého kopce nijak nepřibližoval. „Odvahu, přátelé, nedejte se odradit!“ křikla a otřela si pot z čela.*

*Jen co zářivé krůpěje potu dopadly na zem, nápis, který jim bránil v cestě, zmizel. Zjistili, že už zase mohou postupovat výš.*

*Rozradování odstraněním této druhé překážky neprodleně vyrazili k vrcholku, jak nejrychleji mohli, až před sebou konečně zahlédli fontánu, jež se jako křišťál třpytila uprostřed květů a stromů.*

*Než k ní však došli, narazili na potok, který se vinul po úbočí pahorku a bránil jim v další cestě. Hluboko v čiré vodě ležel hladký kámen s nápisem:*

*„Obětujte mi poklad své minulosti.“*

*Sir Smůla se pokusil přes potok přeplout na svém štítu, ten ale klesl pod hladinu. Tři čarodějky vytáhly rytíře z vody a pak samy zkusily bystřinu přeskočit, ta je však na druhý břeh odmítala pustit a slunce zatím na obloze klesalo stále níž.*

*Začaly tedy přemýšlet o smyslu vzkazu na kameni a Amata byla první, kdo jeho význam pochopil. Pozdvihla hůlku, vytáhla z mysli všechny vzpomínky na onu šťastnou dobu, kterou strávila se zmizelým milencem, a vhodila je do vody. Proud je zachytil a odnesl, vzápětí se objevily kameny vyčnívající nad hladinu a všechny tři čarodějky i s rytířem konečně mohli zamířit k vrcholu pahorku.*

*Přímo před nimi se blyštěla fontána, tryskající mezi bylinami a květinami vzácnějšími a nádhernějšími než vše, co kdokoli z nich do té doby v životě viděl. Obloha plála rubínově červenou září a nastal čas k rozhodnutí, kdo z nich se ve fontáně vykoupe.“*

*„Než se však stačili na čemkoli dohodnout, zhroutila se křehká Asha k zemi. Znavená namáhavým výstupem k vrcholu byla na pokraji smrti vyčerpáním.*

*Její tři přátelé se ji chystali odnést k fontáně, Asha však trpěla strašlivými bolestmi a prosila je, aby se jí nedotýkali.*

*Altheda spěšně natrhala všechny byliny, které podle jejího názoru vypadaly léčivě, smísila je v čutoře s vodou sira Smůly a výsledný lektvar nalila umírající do úst.*

*Asha byla okamžitě schopná se postavit. Ba co víc, všechny příznaky její strašlivé choroby zmizely.*

#### 4. 5. 1. 4 Komentář k části B

Část B je nejdelší pasáží rozdělené povídky. Čarodějky spolu s rytířem putují začarovanou zahradou k fontáně příznivé sudby a snaží se zdolat různé nástrahy. Ukázka je zastavena ve chvíli, kdy mají postavy dojít ke konečnému rozhodnutí, kdo se ve fontáně vykoupe.

V druhé části žáci najdou odpovědi na většinu dotazů položených po přečtení prvního úryvku. Dozvídají se zde více o rytíři, o tom, jak čarodějky rozhodnou o jeho dalším osudu, i o tom, jaké nástrahy na aktéry příběhu v začarované zahradě čekají. Žáci stejně jako při předchozím předvídání mohou porovnat své domněnky s tím, jak se příběh opravdu vyvíjí. Hlavní otázka, která se po přečtení tohoto úseku nabízí, je: *„Kdo se nakonec vykoupe ve fontáně příznivé sudby?“*, kterou učitel může obohatit doplňujícími dotazy: *„Vykoupe se v ní vůbec někdo? Kdo by si to podle vás nejvíce zasloužil? Koho byste zvolili vy, kdybyste měli vybrat jednu z postav příběhu?“*

Ačkoli se žáci jasnou odpověď z textu zatím nedozvídají, mohou na základě určitých událostí v příběhu vydedukovat (více než po přečtení části A), která z postav by se nakonec ve fontáně příznivé sudby mohla vykoupat. Učitel se žáky snaží navést na indicie, které jim mohou pomoci s rozklíčováním správného závěru příběhu. Pokud žáci nad příběhem uvažují „od konce“ a uvědomí si (s dopomocí učitele) eventuální nepsané důsledky některých scén v ději, mohou vyřazovací metodou přijít na to, kdo se ve fontáně vykoupe. Nemocná čarodějka Asha se zázračně uzdraví. Vzhledem k tomu, že k fontáně příznivé sudby se vydala právě kvůli svému špatnému zdravotnímu stavu, neměla by koupel ve fontáně již vyžadovat. Chudá, okradená Altheda dokázala i bez hůlky uzdravit svou přítelkyni. Zjistila tak, že dokáže vyléčit závažnou nemoc. Z toho vyplývá, že by si mohla vydělávat léčitelstvím, a tudíž by už nebyla chudá a fontánu příznivé sudby by mohla přenechat jiným. Poslední čarodějka, nešťastně zamilovaná Amata si v rámci jedné z nástrah začarované zahrady odebrala z hlavy vzpomínky na období šťastné lásky. V souladu s touto informací by žáci mohli přijít na to, že pokud Amata již nemá v hlavě vzpomínku na šťastné období, může na svého bývalého milence nahlížet reálným pohledem neovlivněným city a vidět ho jako mizeru, po kterém už netouží. Proto by také neměla potřebovat pomoc fontány příznivé sudby. Zbývá tedy rytíř Smůla, kterému se stále nic nedaří. Vzhledem k tomu, že je to rytíř, by ale nikdy nevyužil služeb fontány příznivé sudby na úkor některé z žen. Pedagog rozvíjí na toto téma ve třídě diskuzi, která může být velmi emotivní.

Učitel musí počítat s tím, že některé úsudky, které lze vydedukovat na základě informací z textu, mohou být ovlivněny např. čtenářovou sympatií k některé z postav. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby vnímali rozdíl mezi tím, co text opravdu říká, a tím, co by daný jedinec chtěl, aby text říkal.

#### 4. 5. 1. 5 ČÁST C

*„Uzdravila jsem se!“ zajásala. „Už fontánu nepotřebuji – ať se vykoupe Altheda!“*

*Altheda už ale pilně sbírala do zástěry další bylinky.*

*„Když dokážu vyléčit takovouhle chorobu, vydělám si zlata víc než dost. Ať se vykoupe Amata!“*

*Sir Smůla se uklonil a gestem Amatě naznačil, aby přistoupila k fontáně, ta ale zavrtěla hlavou.*

*Voda v potoce z ní smyla veškerou lítost z milencova odchodu. Pochopila konečně, že to byl krutý a nevěrný ničema, a ke štěstí jí úplně stačilo to, že se ho zbavila.*

*„Šlechtný pane, musíš se vykoupat ty, bude to odměna za všechnu tvou rytířskou dvornost,“ řekla siru Smůlovi.*

*Rytíř tedy v posledních paprscích zapadajícího slunce s rachocením zbroje přistoupil k fontáně příznivé sudby a vykoupal se v ní. Nechtělo se mu ani věřit, že z těch stovek prosebníků se stal vyvoleným právě on, a točila se mu z toho neuvěřitelného štěstí hlava.*

#### 4. 5. 1. 6 Komentář k části C

Ve třetí části se čtenáři dozvídají rozuzlení příběhu, nad kterým doposud uvažovali. Ukázka zobrazuje scénu, ve které se rozhodne, kdo se nakonec ve fontáně příznivé sudby vykoupe.

Žáci se opět snaží porovnat svá dosavadní předvídání s reálným pokračováním příběhu a vrací se zpět k pasážím (pokud příběh neodhadli správně), které jim mohly určitým způsobem pomoci ke správným předpovědím.

Ačkoli by tato ukázka mohla představovat závěr příběhu, žáci vědí, že přijde na řadu ještě čtvrtá část. Učitel po žácích vyžaduje odpovědi na otázky: „Co se stane, až rytíř Smůla vyleze z fontány? Jak bude příběh pokračovat?“ Vzhledem k tomu, že žáci netuší, jak dlouhá pasáž textu je ještě před nimi, domýšlí příběh na základě prozatímních dojmů z knížky a zkušeností z pohádek.

#### 4. 5. 1. 7 ČÁST D

*Když slunce zapadlo za obzor, vynořil se z vody sir Smůla celý rozradostnělý svým triumfem a padl v rezivém brnění k nohám Amatě, která byla nejlaskavější a nejkrásnější ženou, jakou kdy viděl. Omámený úspěchem požádal o její ruku i srdce a Amata, neméně potěšená, seznala, že našla muže, který je toho obojího hoden.*

*Tři čarodějky se v doprovodu rytíře ruku v ruce vydaly na zpáteční cestu z pahorku dolů. Všichni čtyři pak prožili dlouhý a šťastný život a nikdo z nich nevěděl ani netušil, že voda fontány nemá vůbec žádné zázračné schopnosti.*

*(J.K. Rowlingová, Bajky barda Beedliho)*

#### 4. 5. 1. 8 Komentář k části D

Poslední část, která se skládá pouze ze dvou odstavců, shrnuje příběh poté, co se rytíř Smůla vynoří z fontány. Rytíř požádá čarodějkou Amatu o ruku a ta souhlasí. Všechny čtyři postavy se vrací zpět ze začarované zahrady a žijí šťastný život.

Žáci se v této pasáži dovídají odpovědi na poslední otázky. Po přečtení celého příběhu se nabízí závěrečná diskuse o celkovém průběhu předvídání. Čtenáři se podívají do vyplněné tabulky předpovědí, která zachycuje průběh jejich počítání. Závěrečná diskuse se zaměřuje na to, jak se očekávání žáků postupně měnila, v jakých předpovědích se trefili a naopak.

S touto metodou se dá pracovat i samostatně. Žáci si předkládané části čtou sami pro sebe a poznatky si zapisují do tabulky předpovědí. Své dojmy ze čtení si pak žáci sdělují v rámci diskuse. Výhodu tohoto pojetí metody spatřuji v tom, že se žáci nenechají ovlivnit názory jiných spolužáků nebo učitelovými dotazy, zároveň každý může postupovat vlastním tempem. Naopak v samostatném pojetí chybí přímá diskuse o možných variantách příběhu hned po přečtených pasážích.

## Tabulka předpovědí

Jak asi bude příběh pokračovat?	Zdůvodnění	Jak příběh skutečně pokračuje?

## 4. 6 Řízené čtení – Prométheus

Pro užití metody řízeného čtení jsem vybrala báji *Prométheus*, která je součástí literárního díla Eduarda Petišky *Staré řecké báje a pověsti* poprvé vydané v roce 1958. Tento text je možné stejně dobře použít pro metodu čtení s předvídáním. Ideální je probírat text v kombinaci obou metod. Stejně jako předchozí ukázka je text rozdělen na čtyři části. Na rozdíl od čtení s předvídáním se k řízenému čtení po přečtení každé části vážou učitelovy otázky, jež se nevztahují „pouze“ k informacím, které čtenáře navádějí ke správným předpovědím pro pokračování textu, ale vedou žáky k hlubšímu zamyšlení, kritickému náhledu a ujasnění si vlastního názoru na konkrétní situaci.

V ŠVP Podkovička se tento text řadí ke konkretizovanému učivu nazvanému *Putování za mýty*. Stejně tak je pojmenovaná i kapitola v Čítance 6 – nové generaci.

V rámci interdisciplinárních vztahů se příběh o Prométheovi v šesté třídě pojí s učivem dějepisu, kde se probírá starověké Řecko. Příběh rozdělený na části opět napomáhá žákům s pedagogickou podporou a individuálními vzdělávacími plány k lepšímu vnímání a pochopení textu. Text je rozdělen na části z hlediska čtení s předvídáním.

Na základě seznámení se s Prométheovým příběhem si žáci ujasňují své názory na uctívání bohů a na vztahy lidí a bohů. Příběh o Prométheovi si žáci dají do souvislosti s dalšími probíranými texty o stvoření člověka a mýty o bozích. Otázky a úkoly k literárnímu textu jsou pokládány tak, aby podnítily žákův zájem o text a podpořily zážitek ze čtení.

V počáteční, evokační, fázi hodiny může učitel opět zvolit metodu brainstormingu k názvu ukázky. Někteří žáci se již s příběhem o Prométheovi setkali a vzpomenu si alespoň na základní fakta příběhu. Ti, co o Prométheovi nikdy neslyšeli, mohou hádat ve vztahu k názvu díla *Staré řecké báje a pověsti*, kdo by Prométheus mohl být.



## 4. 6. 1 Eduard Petiška – Prométheus

### 4. 6. 1. 1 ČÁST A

*Modrá obloha se zhlížela ve vodách a vody byly plné ryb. V povětří létala hejna ptáků a na zemi se pásla na lukách stáda. Ale nikdo stáda nehlídal, nikdo nelovil ryby a nikdo nenaslouchal ptačímu zpěvu. Na zemi chyběl člověk.*

*Smutně bloudil po zemi Prométheus, potomek božského rodu Titánů, a marně hledal živé bytosti, které by chodily vzpřímeně jako on a které by se mu podobaly tváří. Viděl však hlínu, dávající život trávě, rostlinám a stromům, a spatřil husté deště, snášející se na zem. Dešťová voda udržovala v přírodě život, a tam, kde nepršelo, umíraly stromy i keře a narůstala poušť. Když Prométheus poznal sílu země a vody, smísil hlínu s dešťovou vodou a vytvořil sochu prvního člověka. Podobala se bohům. Pallas Athéna, bohyně jasného rozumu a moudrosti, vdechla neživé soše ducha a šedivá hlína zružověla, začalo v ní bušit srdce a doposud nehybné nohy a paže učinily první pohyby. Tak poslal Prométheus na svět první lidi.*

*Dlouho lidé nevěděli, jak užívat ducha — daru Pallas Athény. Žili jako malé děti. Viděli, ale nepoznávali, slyšeli, ale nerozuměli, chodili po zemi jako ve snu. Nedovedli pálit cihly, ani přitesávat trámy, ani stavět domy. Jako mravenci se hemžili po zemi i pod zemí v temných koutech slují. Nevěděli dokonce, že se jaro střídá s létem, léto s podzimem a podzim se zimou.*

*Tu se vydal Prométheus mezi lidi a učil je stavět domy, učil je číst, psát a počítat a rozumět přírodě. Naučil lidi zapřahat zvířata do jha i sestrojovat povozy, aby lidé nemusili nosit břemena na zádech. Ukázal jim, jak se stavějí lodě a jak plachty ulehčí veslařům práci. Vedl je do hlubin země za skrytými poklady. Měď, železo, stříbro i zlato začaly opouštět pod pilnými rukama horníků podzemní ložiska. Dříve lidé neznali léku, nevěděli, co jim prospívá a co škodí. Prométheus jim poradil, jak mísit hojivé masti a uzdravující léky. Odhalil užaslým lidem všechna umění a lidé se horlivě všemu učili.*

*Bohové, shromáždění na hoře bohů, na Olympu, pozorovali nedůvěřivě pokolení lidí na zemi, které se naučilo od Prométhea práci, vědám i umění. Zvláště vládce všech bohů, Zeus, se mračil den ode dne víc a víc. Zavolal si Prométhea a řekl mu:*

#### Otázky k části A

- Proč se podle vás lidé vzhledově podobali bohům?
- Co mohlo Diovi na lidech vadit?
- Co asi řekne Zeus Prometheovi?

## Komentář k části A

Úkolem žáků je zamyslet se nad tím, proč asi Prométheus vytvořil lidi, kteří se vzhledově podobali bohům, a vymyslet pro své návrhy argumenty. V další otázce žáci přemýšlí nad důvody, proč lidé Diovi tak moc vadili. Cítil se jimi ohrožen?

Poslední úkol v této části souvisí s metodou „čtení s předvídáním“. Žáci se na základě Diovyh projevů v textu snaží vydedukovat, co asi bude Zeus po Prométheovi chtít, aby udělal.

### 4. 6. 1. 2 ČÁST B

*„Naučil jsi lidi pracovat a myslet, ale nenaučil jsi je ještě dobře, jak mají ctít bohy a jak jim obětovat, jak se jim klanět. Viš přece, že na bozích záleží, bude-li rok úrodný nebo chudý, navštíví-li zemi mor nebo blahobyť. Bohové vládou nad osudy lidí. I já sám vrhám své blesky, kam se mi zachce. Jdi k lidem a řekni jim, aby nám obětovali, nebo je stihne náš hněv.“*

*„Lidé budou přinášet bohům oběti,“ odpověděl Prométheus, „ale ty, Die, si přijď vybrat, co mají obětovat.“*

*A Prométheus zabil býka, maso ukryl do býčí kůže a navrch položil žaludek. Na druhou hromadu dal kosti, ale obalil je tukem tak, že je nebylo vidět. Hromada kostí obalených tukem byla větší a zdála se i lepší. Sotva Prométheus všechno připravil, ucítil Zeus příjemnou vůni chystané oběti a sestoupil z nebes na zem. Prométheus spatřil Dia a zvolal:*

*„Bohové, vyberte si, který díl je vám milejší. Co, vládce bohů, vybereš, to budou smrtelní lidé obětovat.“*

*Zeus poznal, že ho chce Prométheus oklamat. Nedal však najevo hněv a naschvál vyvolil hromadu lesknoucí se tukem.*

*Prométheus přistoupil s úsměvem k hromadě a odhrnul tuk. Objevily se holé kosti. Když odkryl býčí kůži, zavonělo čerstvé maso. Od těch dob obětovali lidé bohům tuk a kosti, maso si ponechávali pro sebe.*

*Zeus nenechal smělý Prométheův čin bez trestu. Rozhodl se, že lidem vezme oheň. Připadla jim lepší část, maso, ať je tedy jedí syrové. Vládce bohů poručil ihned mračnům, aby lijákem uhasila všechna ohniště. Divoký vítr rozmetal horký popel a odnesl jej do moře. Tak ztratili lidé oheň, který potřebovali nutně k životu a práci. Nemohli péci chléb ani vařit, kovárny zpusťly a dílny osiřely. Za chladných dnů a mrazivých nocí nebylo kde se ohřát.*

## Otázky k části B

- Proč byl oheň pro lidi tak důležitý?
- Pokusí se Prométheus udělat něco s bídnou situací lidí bez ohně?

## Komentář k části B

Žáci se zamyslí nad tím, co vše oheň pro tehdejší lidi představoval. Požadovaná fakta žák vyhledá v textu. Dále využije využijí informace získané z jiných předmětů (např. dějepisu), knih, filmů či vlastních zkušeností. Diskuse se může odehrávat na téma důležitosti ohně v minulosti a v současnosti.

Druhá otázka je opět zaměřena na čtení s předvídáním, kdy se žáci pokusí v souvislosti s doposud nabytými poznatky o Prométheovi vykonstruovat další jednání hlavního hrdiny.

## 4. 6. 1. 3 ČÁST C

*Prométheus viděl neštěstí seslané na lidi, cítil s nimi a neopustil je. Věděl, že v Diově paláci plápolá dnem i nocí jasný oheň. Vplížil se proto v noční tmě na horu Olymp do zlatého paláce vládce bohů. Potichu, nikým nezpozorován, vzal trochu ohně z Diova krbu a ukryl jej v duté holi. S ohněm se vesele vrátil zpátky k lidem. Přinesl jim, po čem tolik toužili.*

*Zase se pozvedly plameny na lidských ohništích i v dílnách a vůně vařených pokrmů a pečeného masa stoupala k nebesům a dotkla se i nosu vládce bohů. Zeus shlédl na zem a spatřil kouř stoupající z komínů. Rozhněval se zlým hněvem bohů. Ihned určil lidem nový trest. Zavolal k sobě chromého boha Héfaista, který byl vyhlášený umělec. Bydlil pod kouřícími sopkami, kde měl své dílny. Tomu poručil, aby zhotovil sochu krásné dívky. Héfaistos poslechl a zanedlouho stála před Diem nádherná socha, jakou svět neviděl. Zeus jí vdechl život. Bohyně Athéna jí dala skvostný závoj, bělostné roucho a skvělý pás, bohyně krásy, Afrodita, jí dala nadpozemský půvab a Hermes, posel bohů, jí daroval živou řeč a milý a úlisný hlas. Potom ji ověnčili. Zeus jí vložil do rukou zlatou schránku a nazval dívku Pandorou, vším obdařenou. Lstivý Hermes odvedl Pandoru na zem k Prométheovu bratru Epimétheovi.*

*Prométheus často bratra varoval, aby nepřijímal od bohů žádné dary. Ale Epimétheus při pohledu na krásnou Pandoru zapomněl na všechno varování a na všechny rady. Vlídne ji přijal do domu i se zlatou schránkou. Byl zvědav, co mu bohové ve schránce posílají, a požádal dívku, aby pozvedla víko.*

### Otázky k části C

- Čím vás překvapilo Prométheovo jednání?
- Čím vás překvapilo Diovo počínání po tom, co zjistil, že lidé opět mají oheň?
- Co si myslíte, že bude ve schránce krásné Pandory?

### Komentář k části C

První otázka slouží jako reflexe k předvídání o tom, jak si bude dále Prométheus počínat. Žáci porovnají svá předchozí tvrzení s reálnou podobou příběhu. V rámci druhé otázky diskutují žáci o svých pocitech z Diovy reakce. Třetí úkol týkající se čtení s předvídáním může učitel propojit i s významem užívaného sousloví „Pandořina skříňka“.

## 4. 6. 1. 4 ČÁST D

*Pandora ochotně schránku otevřela. Se svištěním, kvilením a nářkem vylétly ze zlaté schránky zlé nemoci, bolesti, bída a strasti, zakroužily nad domem a rozletěly se po celém světě, jenž doposud neznal nic z takového zla. I Pandora se polekala a rychle víko zase přiklopila. Všechno zlé ze schránky vyletělo a zbyla v ní jen naděje. Nemoci a strasti ji přitiskly až k samému dnu, a proto jí do světa vyrazilo tak málo.*

*Nemoci a bída začaly obcházet lidská obydlí a v patách za nimi přicházela smrt. Bolest a těžké myšlenky budily lidi ze spánku a zlé sny jim tížily hrud'. Jen naděje, jenom naděje bylo mezi lidmi málo. Zůstala téměř celá uzamčena v Pandořině schránce.*

*Diův hněv se snesl i na Prométhea. Vládce bohů vyslal Héfaišta s pomocníky, aby přikovali odbojného Prométhea nejtěžšími a nejpevnějšími řetězy k vysoké skále v pohoří Kavkazu. Nerad poslechl Héfaištos rozkazu vládce bohů a přikoval Prométhea ke skále tak těsně, že se nemohl ani pohnout.*

*Vysoko nad propastí, v které pluly cáry mlh, visel Prométheus mezi nebem a zemí, ale nepokořil se, neprosil Dia o milost.*

*Když Zeus viděl, že Prométheus neprosí o milost a že hrdě nese svůj osud, vyslal za Prométheem na Kavkaz obrovského orla. Orel přilétal každého dne k upoutanému Prométheovi, trhal mu ostrým zobanem játra z těla a živil se jimi. V noci játra Prométheovi znovu narůstala a orel měl ráno připravenou novou potravu. K takovému trápení odsoudil Zeus Prométhea navěky. Uplynulo mnoho let, ale Prométheus se nepodrobil.*

*Po staletích, která Prométheus prožil v mukách a osamění, spatřil hrdinu připoutaného ke kavkazské skále Hérakles, syn Dia, vládce bohů. Ubíral se tudy na cestě za zlatými jablky*

*Hesperidek. Právě přilétal orel, aby se nasýtil. Hérakles odložil kyj, napjal luk, namířil a jedinou ranou zabil zlého dravce. Potom rozdrtil Prométheovy okovy a daroval mu svobodu. Aby však byl Zeus usmířen a splnila se jeho kletba, musil Prométheus nosit železný prsten, v němž byl zachycen kousek kamene z kavkazské skály. Tak byl Prométheus navěky připoután, jak Zeus určil.*

*A od těch dob nosí lidé prsteny s kamenem na památku Prométheova činu. Nosí je dodnes, i když už dávno zapomněli na Prométhea, který se nechtěl pokořit před bohy a v neštěstí stál věrně při lidech.*

### **Otázky k části D**

- Jak si představujete, že vypadal obsah schránky?
- Myslíte si, že je dobře, že Prométheus Diovi neustoupil? Co byste dělali na jeho místě?
- Napište, jak by mohl příběh o Prométheovi pokračovat??

### **Komentář k části D**

První úkol vede žáky k zapojení vlastní fantazie a představivosti. Podstatou druhé otázky je přemýšlet o pojmech, jako jsou hrdost, statečnost a pevná vůle. Dále se žáci snaží odhadnout, jak by se ve stejné situaci (ačkoli je velice nereálná) zachovali oni. Na závěr žáci vymyslí nebo sepíší možné pokračování Prométheova příběhu poté, co je vysvobozen z Diových spárů.

### **Závěrečná diskuse**

V závěrečné diskusi se třída může věnovat problematice vztahů lidí a bohů v rámci této ukázky. Zároveň se nabízí porovnání příběhu o Prométheovi s dalšími texty zabývajícími se tématem stvoření lidí a životem bohů<sup>22</sup>. Dalšími možnými tématy pro diskusi může být závěrečný příběh o prstenu či důležitost Prométheových činů pro lidstvo.

---

<sup>22</sup> Např. v Čítance 6 – nové generaci je tomuto tématu věnovaná celá kapitola *Putování světem mýtů* (s. 27-47)

## 4. 7 Řekni to jinak

Pro žáky šestého ročníku jsem pro metodu „řekni to jinak“ zaměřenou na depoetizaci textu vybrala část satirické básně Karla Havlíčka Borovského *Křest svatého Vladimíra*. Tuto báseň jsem zvolila proto, že je pro žáky šestého ročníku relativně dobře uchopitelná a srozumitelná. Při použití metody „řekni to jinak“ si žáci uvědomí, co může ovlivnit literární druh a žánr či individuální autorský styl a konkrétní volba slov a jak tyto faktory mohou působit na jejich čtenářský zážitek. „Řekni to jinak“ nepracuje přímo s reflexí čtenářského zážitku způsobeného přečtením satirické básně, nýbrž s prostředky, které mohou čtenářský zážitek ovlivnit či úplně změnit. K úryvku z literárního díla *Křest svatého Vladimíra* jsem pro žáky šestého ročníku připravila pracovní list, v němž je tato metoda využita až ve třetím úkolu. Zbylé dva úkoly se snaží žáky „naladit“ na přemýšlení o jednotkách, jejichž volba může značně zasáhnout do vnímání literárního díla.

V rámci ŠVP Podkovička spadá úryvek do konkretizovaného učiva *Putování za humorem a satirou*.

Užití této metody by mělo žáky vést k zamyšlení, co v literárním díle způsobuje např. volba rýmu, užití konkrétních obrazných pojmenování apod. Důležité je i to, aby učitel žáky vedl k uvědomění, jaké formulace v dané ukázce dělají z textu satirickou báseň a zda by o ni šlo i v případě odlišně zvolených slov či slovních spojení.

## **Křest svatého Vladimíra (část 2. zpěvu) – výchozí text**

*Jedna hora vysoká je  
a druhá je nízká,  
kdo nemá své muzikanty,  
na hubu si píská.*

*Každý ptáček, každý brouček,  
slon až do komára  
má hned nasypáno  
z božího špejchara.*

*Když hýřili, stolovali  
u císařského dvoru,  
ten celý den byl bůh Perun  
v mrzutém humoru.*

*A když potom lidi vstanou,  
to je teprv správa!  
Někdy nevím samým křikem,  
kde mi stojí hlava.*

*„Kdo jaktěživ bohem nebyl,  
zkusil ještě málo,  
není to tak hezký život,  
jako by se zdálo.*

*Ten, kdo nikdy neměl v uchu  
vosy a brabence,  
neví, co je Perunova  
ranní audience.*

*Ráno vstane, do snídaně  
musí rosou kropit,  
měsíčka zavřít do chlívka,  
potom v slunci topit.*

*To je křiku a modlení,  
až mne uši brní:  
ten zpívá, ten šepce, vzdychá,  
ten zas žalmy frní.*

*Dříve čerty, noční duchy  
strčit do pytlíka  
a hvězdičky puť-tu-tu-tu  
svolat do kurníka.*

*A co všechno na mně chtějí,  
nelze vyjmenovat,  
zbláznil bych se, kdybych si to  
měl jen pamatovat.*

*Ten chce zdraví, ten chce děti,  
ten nemá co jísti,  
ti zas, abych nedovolil  
ve fabrikách přísti.*

*Ten mne prosí, bych mu hlídal  
louky a osení,  
ten zas chce, abych mu pomáhal  
krávě při telení.*

*Ten chce zimu, ten chce teplo,  
ten zas časy jiné,  
jeden chce mít žito drahé  
a druhý laciné.*

*Jeden sedlák prosí o déšť,  
zasít kousek lenu,  
druhý prosí hezké časy,  
by měl sucho k senu.*

*Že jsem stvořil staré báby,  
to mne nejvíc mrzí,  
nepřestanou-li mne soužit,  
zahladím je brzy.*

*Hrom ať do nich! Abych neklel,  
držet se nemohu!  
Když jí koza málo dojí,  
běží k pánubohu.*

*Sám se žádný starat nechce,  
o všechno se modlí,  
jako by měl každý boha  
jen pro své pohodlí.*

*Tomu sušit, tomu močit,  
tomu pole hnojit,  
dřív si, prase, zdraví zkazil,  
potom ho mám zhojit!*

*To mne moří ve dne v noci,  
ráda bych se vdala,  
ten se modlí, by Morena  
jeho ženu vzala.*

*Ten chce výhru z loterie,  
špendáže mi nosí,  
a co jsou asekurace,  
těž o oheň prosí!*



*Ó vy šelmy, kdybych nebyl  
příliš dobrotivý,*

*zmačkal bych vás na povidla  
jako shnilé slívy!“ ---*

*(Karel Havlíček Borovský, Křest svatého Vladimíra)*

Po společném přečtení úryvku se žáci pokusí vyplnit pracovní list připravený učitelem. Prvním úkolem je vyhledat v textu pasáže, které jedince pobavily (podtrhnout je), a poté vypsát ty, které ho nejvíce zaujaly. Tento úkol nespadá do užití metody „řekni to jinak“, pracuje se v něm ale s obraty, jež mohou působit na žákův čtenářský zážitek. Učitel navíc může na základě poznatků dětí dojít v tomto úkolu k vysvětlení pojmu satirická báseň a jejím konkrétním znakům. Ve druhém úkolu se žáci zamyslí nad tím, jak může veršovaná podoba ovlivnit jejich vnímání textu, popřípadě co to provádí s jejich pocity při čtení úryvku. Učitel může rozpoutat diskusi např. otázkami: „*V čem spatřujete výhodu veršovaného textu? Co může být naopak nevýhoda?*“ Třetí úkol, do něhož je zahrnuta právě výše zmiňovaná metoda „řekni to jinak“, je vyvrcholením pracovního listu. Žák se pokusí přepsat ukázkou do podoby příběhu tak, aby její děj nebyl pozměněn. Žáci si tak více uvědomí, co všechno může působit na jejich vnímání literárního textu. Po napsání příběhu vybraní žáci přečtou svá zpracování před spolužáky. Ti mohou objevit nové úhly pohledu na situaci, kterou zpracovávali.

## Pracovní list k textu Křest svatého Vladimíra

1) Vyhledejte v textu pasáže, které vás pobavily. Ty, co Vás nejvíce zaujaly, vypište.

2) Zamyslete se nad tím, jak veršovaná podoba ovlivňuje vaše vnímání textu.

3) Přepište ukázkou do podoby příběhu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 4. 8 Živý obraz

Cílem této metody je přiblížit si dramatickou scénu z literárního díla prožitkem. Na základě čtenářského zážitku sestavuje skupina žáků živý obraz zadané scény. Důležité je porozumění úryvku, aby co nejvíce vystihoval atmosféru díla. Pro ukázkou zapojení této metody do výuky literární výchovy šestého ročníku jsem vybrala nejznámější dílo Karla Jaromíra Erbena – *Kytici*. Ta je v z hlediska ŠVP Podkovička řazena do konkretizovaného učiva *Putování za mrazem v zádech*. Aby žáci mohli věrohodně vytvořit živý obraz dané ukázky, musí poznat ponuru atmosféru balad. Proto bych doporučila vybrat si několik balad, které učitel s žáky v hodině přečte a rozebere problémová místa textu. Poté rozdělí žáky do skupin a rozdá úryvky vybraných balad. Důležité je, aby vybrané části zobrazovaly dramatickou scénu. Žáci si ve skupinách přečtou zadaný text a diskutují o tom, jak na ně scéna působí a jak ji ideálně zobrazit. Zvolila jsem dvě balady – *Polednici* a *Vodníka*.

Pro ztvárnění živého obrazu jsem vybrala pasáž z *Polednice* a dvě části textu *Vodníka*. Všechny tři zvolené úryvky představují v příběhu dramatickou scénu, která předchází závěrečné tragédii. Úryvek 1 a úryvek 3 zobrazují děj, který se odehrává těsně před závěrečnou částí. Zvolené úryvky jsou charakteristické zvyšováním napětí, jelikož směřují k definitivnímu rozuzlení balady. Čtenář z atmosféry textu cítí, že se blíží tragický konec, stále ale doufá, že se vše v dobré obrátí. Tyto dva úryvky jsem vybrala v souladu s vlastní čtenářskou zkušeností, protože si myslím, že mohou ve čtenářích vyvolat určité pocity, jako je vzrušení a zvědavost, které jsou součástí čtenářského zážitku z literárního díla. Na základě nabytého čtenářského zážitku se žáci snaží ztvárnit scénu do živého obrazu. Úryvek 2 zobrazuje scénu, kvůli které vznikne závěrečný konflikt. Podle mého názoru i přečtení tohoto úryvku může na čtenáře působit emotivně. Stejně jako zbylé dvě ukázky zobrazuje dramatickou část balady.

## Úryvek 1 – Polednice

*Pojď si proň, ty Polednice,*

*pojď, vem si ho zlostníka!*

*A hle, tu kdos u světnice dvěře*

*zlehka odmyká.*

*Ke stolu se plíží tiše*

*Polednice jako stín:*

*matka hrůzou sotva dýše,*

*dítě chopíc na svůj klín.*

*Malá, hnědá, tváři divé*

*pod plachetkou osoba;*

*o berličce, hnáty křivé,*

*hlas – vichřice podoba!*

*A vinouc je, zpět pohlíží –*

*běda, běda dítěti!*

*Polednice blíž se plíží,*

*blíž – a již je vzápětí.*

*„Dej sem dítě! – „Kriste Pane,*

*odpusť hříchy hříšnici!*

*Div že smrt jí neovane,*

*ejhle tuť – Polednici!*

*Již vztahuje po něm ruku –*

*matka tisknouc ramena:*

*„Pro Kristovu drahou muku!*

*klesá smyslů zbavena.*

*(Karel Jaromír Erben, Polednice)*

U úryvku 1 – *Polednice* jsem vybrala scénu, kde matka volá Polednici a ta si přichází pro dítě, které následně matka brání. Vzhledem k tomu, že není zvolená balada dlouhá, je z úryvku vyňata pouze úvodní část, kde dítě zlobí, a závěrečná část s rozuzlením. Aktéři živého obrazu se snaží svými výrazy a postavením zachytit děsivou atmosféru situace, pocity matky či hrůznost Polednice.

## Úryvek 2 – Vodník II. zpěv

*Ráno, raničko panna vstala,*

*prádlo si v uzel zavázala:*

*„Půjdu, matičko, k jezeru,*

*šátečky sobě vyperu.*

*„Ach nechod', nechod' na jezero,*

*zůstaň dnes doma, moje dcero!*

*Já měla zlý té noci sen:*

*nechod', dceruško, k vodě ven.*

*Perly jsem tobě vybírala,*

*bíle jsem tebe oblíkala,*

*v sukničku jako z vodních pěn:*

*nechod', dceruško, k vodě ven.*

*Bílé šatičky smutek tají,*

*v perlách se slzy ukrývají,*

*a pátek nešťastný je den:*

*nechod', dceruško, k vodě ven.*

*Nemá dceruška, nemá stání,*

*k jezeru vždy ji cos pohání,*

*k jezeru vždy ji cos nutí,*

*nic doma, nic jí po chuti.*

*První šáteček namočila*

*tu se s ní lávka prolomila*

*a po mladičké dívčině*

*zavířilo se v hlubině.*

*Vyvalily se vlny zdola,*

*roztáhnuly se v širá kola;*

*a na topole podle skal*

*zelený mužik zatleskal.*

*(Karel Jaromír Erben, Vodník)*

V úryvku 2 – *Vodník, II. zpěv* je popsán výjev, kdy dcera neposlechne svou matku a jde prát prádlo k jezeru, v němž už na ni čeká vodník. Jedná se o první průlomovou scénu v této baladě. Žáci se mohou pokusit ztvárnit do živého obrazu dívku padající do rybníka a strach matky v kontrastu s vodníkovou radostí.

### Úryvek 3 – Vodník IV. zpěv

*Celý den se v pláči těší*

*s matkou žena z jezera:*

*„Sbohem, má matičko zlatá!*

*Ach, bojím se večera!*

*Neboj se, má duše drahá,*

*nic se neboj toho vraha;*

*nedopustím, by tě v moci měla*

*vodní příšera!*

*Přišel večer. Muž zelený*

*chodí venku po dvoře;*

*dvěře klínem zastrčeny,*

*matka s dcerou v komoře.*

*„Neboj se, má drahá duše,*

*nic ti neuškodí v suše,*

*vrah jezerní nemá k tobě*

*žádné moci nahoře.*

*Když klekání odzvonili,*

*buch buch! venku na dvěře:*

*„Pojď již domů, ženo moje,*

*nemám ještě večere*

*„Vari od našeho prahu,*

*vari pryč, ty lstivý vrahu,*

*a co dřív jsi večeríval,*

*večeř zase v jezeře!*

*O půlnoci buch buch! zase*

*na ty dvěře zpukřelé:*

*„Pojď již domů, ženo moje,*

*pojd' mi ustlat postele*

*„Vari od našeho prahu,*

*vari pryč, ty lstivý vrahu,*

*a kdo tobě prve stlával,*

*ať ti zase ustele!*

*A potřetí buch buch! zase,*

*když se šeril ranní svit:*

*„Pojď již domů, ženo moje,*

*dítě pláče, dej mu pít!*

*Ach matičko, muka, muka*

*pro děťátko srdce puká!*

*Matko má, matičko zlatá,*

*nech mne, nech mne zase jít!*

*(Karel Jaromír Erben, Vodník)*

Poslední, 3. úryvek, obsahuje *IV. zpěv Vodníka*, v němž matka nechce pustit dceru zpátky do jezera. Vodník si pro svou ženu přijde a láká ji zpět. Účastníci živého obrazu se mohou zaměřit na dilema dcery, která nechce od své matky, ale zároveň touží jít za svým synem, odhodlanost matky nepustit dceru zpět a vodníkovo přemlouvání.

Pro uskutečnění metody živého obrazu nejprve učitel rozdělí žáky do skupin maximálně po (ve zvolených ukázkách sice vystupují tři, maximálně čtyři postavy, ale aktéři obrazu nemusí představovat pouze živé bytosti). Poté skupiny dostanou přidělený úryvek, který si přečtou, a diskutují o tom, co je v úryvku nejpodstatnější, jak to ztvárnit do živého obrazu. Aby živý obraz působil důvěryhodně, nesmí ostatní spolužáci vidět jeho instalaci (zakryjí si oči, odejdou za dveře). Mohou se podívat až na hotový obraz. Na základě obrazu ostatní hádají, jaká scénka balady je prezentována. Ideální je, když jeden úryvek dvě skupiny zobrazí odlišným způsobem. Živé obrazy pak mohou žáci porovnávat a diskutovat o nich. V závěrečné diskusi vedou žáci rozhovor nad tím, proč byla konkrétní scéna vyobrazena daným způsobem, svá zobrazení obhajují a popisují, jaké pro ně bylo vžít se do atmosféry ukázky a pocitů jedné z postav. V případě, že byla stejná část textu přidělena více skupinám, srovnávají dvě různá zpracování a debatují o možných rozdílech pojetí konfliktu.

## 5. Závěr

V této diplomové práci jsem se nejprve zabývala kompilací pojmu „čtenářský zážitek“ a jeho významy v didaktickém kontextu. V souvislosti s touto problematikou se v textu řeší i otázky čtenářsky pojaté literární výchovy, aktuálních problémů výuky na základních školách a četby v pubescentním věku. Dále jsem se zabývala metodami, které jsou využitelné pro práci se čtenářským zážitkem v hodinách literatury na základní škole. V poslední části diplomové práce jsou předkládány konkrétní návrhy vybraných metod zaměřených na práci se čtenářským zážitkem v šestém ročníku základních škol.

Na základě přečtené odborné literatury jsem s přihlédnutím ke kontextu školního vzdělávání rozdělila „čtenářský zážitek“ na dvě oblasti – finální čtenářský zážitek a aktuální čtenářský zážitek. První zmíněný zážitek nastává po dočtení celého literárního díla a jeho reflexi žáci většinou zpracovávají v rámci domácí přípravy. Aktuálními čtenářskými zážitky jsem nazvala takové zážitky, které se vztahují k jednotlivým úryvkům/pasážím literárního díla. S tímto druhem zážitku pracuje učitel s žáky přímo v hodinách literární výchovy. Toto rozdělení se stalo i výchozím rozdělením pro druhou a třetí část diplomové práce.

V textu jsou také uvedeny požadavky z Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu Podkovička Základní školy Charlotty Masarykové, které se týkají problematiky čtenářského zážitku. Porovnáním starší a aktuální verze ŠVP Podkovička se ukázalo, že změna čítanky na dané škole značně ovlivnila konkretizované učivo a konkretizované výstupy v daném předmětu. V Čítance 6 – nové generaci a k ní vytvořené příručce pro učitele (Šebesta a kol. 2016/2017) se pracuje s pojmem „čtenářský zážitek“ častěji než v Čítance 6 a příručce pro učitele (Lederbuchová a kol. 2003). Zřetelnější manipulace s problematikou „čtenářského zážitku“ v novější z čítanek ovlivnila i širší zařazení zážitku do aktualizovaného ŠVP Podkovička.

Druhá část diplomové práce popisuje metody, které umožňují práci se čtenářským zážitkem v rámci literární výchovy na základní škole. Pozornost je věnována zejména podobám čtenářského deníku, zápisů z četby, referátu a čtenářským dílnám.

Ve třetí části diplomové práce jsou předloženy konkrétní návrhy na využívání některých metod vhodných pro práci se čtenářským zážitkem v hodinách literární výchovy v šestém ročníku základních škol. Každý návrh je opatřen argumenty pro zařazení právě této metody



do výuky, konkrétní představu aplikace metody do vyučování, metodické komentáře a případná upozornění pro učitele. Třetí část diplomové práce se může stát inspirací jak začínajícím učitelům, tak i ostatním pedagogům školního předmětu český jazyk a literatura.

## 6. Seznam literatury

### Odborná literatura:

BABYRÁDOVÁ, Hana: *Specifické role didaktiky umělecké výchovy v kontextu všeobecného vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 3.

ČAPEK, Robert: *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015.

ČECHOVÁ, Barbara a kol: *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006.

ČIHÁK, Jan; IBRAHIM, Robert: Nebaví nás číst ... obsahy, in *Český jazyk a literatura* 59, 2009–2010, č. 5, s. 233–237.

GEJGUŠOVÁ, Ivana: *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2011.

GEJGUŠOVÁ, Ivana: *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2015.

GRÚZ, Michael: *Čtenářský deník a ICT – tradiční výuková metoda v kontextu moderních technologií*. České Budějovice: Rigorózní práce. Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2016.

HAMAN, Aleš: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena: *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010.

HNÍK, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

HOMOLOVÁ, Kateřina: *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.

CHALOUPKA, Otakar: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

INGARDEN, Roman: *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, 2012.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: O pubescentním čtenářství, in *Český jazyk a literatura* 47, 1996–1997, č. 1–2, s. 1–8.

LEPILOVÁ, Květuše: *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi!* Brno: Edika, 2014.

MACHYTKA, Jaroslav a kol.: *Metodika literární výchovy v 6. – 9. ročníku ZDŠ: učebnice pro studující učitelství na pedagogických institutech*. Praha: SPN, 1970.

PETERKA, Josef: *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001.

OBERT, Viliam: *Cesty výchovy detského čitateľa*. Bratislava: Mladé letá, 1986.

SOUKAL, Josef: Čtenářský deník podruhé, in *Český jazyk a literatura* 59, 2009–2010, č. 4, s. 183–189.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: *Metodika čtenářství*. Praha: MŠMT, 2012.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

ŠLAPAL, Miloš: Dílna čtení v praxi, in *Kritické listy* 8, 2007, č. 27, s. 13–20.

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.

TOMAN, Jaroslav: Čtenářský deník z pohledu učitele a žáka, in: SCHACHERL, Martin (ed.), *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, s. 75–85.

TOMAN, Jaroslav: Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež. in: SCHACHERL, Martin (ed.), *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008, s. 30–52.

TOMAN, Jaroslav: Profil současného pubescentního čtenáře a literárněvýchovný proces, in: BÍNA, D.; ZELENKA, M. (ed.) *Od teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006, s. 67–73.

TOMAN, Jaroslav: Společná mimočítanková četba v 2. – 5. ročníku, in *Komenský 125*, 2000, č. 1–2, s. 9–11.

VÁŠOVÁ, LIDMILA: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena a kol.: *Kudy vede cesta ke čtenáři*. Praha: GAC, 2007.

### **Internetové zdroje:**

BLAŽKOVÁ, Božena: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. [cit. 2018-09-26]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka: Jak čtou české děti? [online]. [cit. 2018-09-19]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Literárněteoretické poznatky v literární výchově* [online]. [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html/>

RUTOVÁ, Nina: *Řízené čtení* [online]. [cit. 2018-10-02] Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: *Záznamy o četbě, které se osvědčily* [online]. [cit. 2018-11-12] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_zaznamy](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy)

### **Kurikulární a další pedagogické dokumenty:**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).

*Školní vzdělávací program Podkovička* [online]. [cit. 2018-11-22]. Dostupné z: [https://skola.chuchle.cz/wp-content/uploads/2014/08/svp\\_2016\\_2017.pdf](https://skola.chuchle.cz/wp-content/uploads/2014/08/svp_2016_2017.pdf)

*Příloha ke školnímu vzdělávacímu programu Podkovička pro školní rok 2018/2019* [online]. [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: <https://skola.chuchle.cz/dokumenty/svp-podkovicka/>

### **Čítanky a příručky pro učitele:**

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a BERÁNKOVÁ, Eva (a): *Čítanka 6*. Plzeň: Fraus, 2003.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a BERÁNKOVÁ, Eva (b): *Čítanka 6 příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2003.

ŠEBESTA, Karel a kol.: *Čítanka 6*. Plzeň: Fraus, 2016.

ŠEBESTA, Karel a kol.: *Čítanka 6 příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2016.

### **Zdroje k použité umělecké literatuře:**

ENDE, Michael: *Nekonečný příběh*. Praha: Albatros, 2001.

ERBEN, Karel Jaromír: Polednice, in *Kytice*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 36–38.

ERBEN, Karel Jaromír: Vodník, in *Kytice*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 77–86.

HAVLÍČEK BOROVSKÝ, Karel: *Křest svatého Vladimíra* [online]. [cit. 2018-11-30]. Dostupné z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/krest-svateho-vladimira.pdf>

PETIŠKA, Eduard: Prométheus, in *Staré řecké báje a pověsti*. Praha: Albatros, 2002, s. 9–12.

ROWLINGOVÁ, Joanne Kathleen: Fontána příznivé sudby, in *Bajky barda Beedleho*. Praha: Albatros, 2008.

## **7. Přílohy**

Příloha č. 1 – Školní vzdělávací program Podkovička, Český jazyk a literatura – Literární výchova 6. ročník

Příloha č. 2 – Příloha ke školnímu vzdělávacímu programu Podkovička pro školní rok 2018/2019, Literární výchova 6. ročník

Příloha č. 3 – Školní vzdělávací program Podkovička, Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova 6. ročník

Příloha č. 1 – Školní vzdělávací program Podkovička, Český jazyk a literatura – Literární výchova 6. ročník

Český jazyk – 6. ročník      Literární výchova

<p><b>Žák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- čte s porozuměním, ve čtení hlasitěm frázuje po smyslu sdělení, řeší samostatně nebo s pomocí učitele interpretační úkoly, orientuje se v textové nabídce Čítanky, uvědomuje si tematickou specifčnost kapitol a oddílů, jmenuje díla, která ho zaujala, dokáže je vlastními slovy představit, vyhledává informace z jiných informačních zdrojů ( prolíná všemi ročníky)</li> </ul>	<p><u>Kapitola Můj domov</u> <u>...a to je ta krásná země...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v žánrově rozličných textech s tematikou vlasti, domova, exilu budovat pocit sounáležitosti a odpovědnosti k zemi</li> </ul>	<p>VMEGS Jsme Evropané</p>	<p>6.1, 6.3, 6.6, 6.8, 6.9 D Podstatná, důležitá data českých dějin</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpozná biografii od autobiografie, pověst, romanci</li> <li>- vyjádří význam Karla IV. pro český stát</li> <li>- porovnává různá ztvárnění téhož tématu</li> <li>- vysvětlí pojem exil, empatie</li> <li>- rozlišuje historický román, literaturu faktu</li> </ul>	<p><b>Otec vlasti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v žánrově rozličných textech s tematikou významu osobnosti Karla IV. představit Karlovo osobnost idealizovanou (až glorifikovanou), mytologizovanou</li> </ul> <p><b>Učitel národů</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v prozaických žánrech představit další osobnost našich dějin, naši literatury, vzbudit čtením textu obdiv a úctu ke komenskému a k jeho odkazu</li> </ul>	<p>MUV Kulturní difference</p>	<p>Vo Česká státnost</p> <p>Vo Významné osobnosti našeho státu, naší historie</p>

<p>- vyloží biografii, memoáry, stylizovanou kroniku a historickou povídku</p> <p>- popíše atmosféru národního zápasu o české divadlo</p> <p>- rozliší, nalezne v textech stupňování napětí, líčení prostředí, charakteristiku</p> <p>- odliší řeč vypravěče a řeč postav</p> <p>- rozpozná personifikaci, metaforu, rým a rytmus</p> <p>- reprodukuje podstatnou myšlenku přečteného textu</p> <p>- vyjádří význam rodinného soužití, mezilidských vztahů</p> <p>- rozlišuje ich formu a er formu</p> <p>- využívá výrazného čtení a dramatizace</p> <p>- rozliší různé druhy fantastické literatury</p> <p>- charakterizuje prvek humoru a nadsázky v textu</p>	<p><b>Národ sobě</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>v žánrově rozmanitých textech představit kulturní osobnosti spjaté s ND</li> </ul> <p><u>Kapitola Za dobrodružstvím</u>  <b>V nebezpečí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>čtením úryvků dobrodružné prózy pocítit přítomnost esteticko-etických hodnotících postojů v textech.</li> </ul> <p><b>V zahradě, v lese, na horách</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>texty s přírodní tematikou, zvířecí postava v přírodní próze</li> </ul> <p><u>Kapitola Nevšední příběhy</u>  <b>Ve škole, doma a mezi kamarády</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>texty s dětským hrdinou, dítě jako kritický pozorovatel světa dospělých</li> </ul> <p><b>Ve škole fantazie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>v rozličných literárních žánrech představit „fantastická“ témata</li> </ul>	<p>EV Vztah člověka k prostředí</p>	<p>D Historické okolnosti vzniku ND  Hv Základní orientace v literárně hudebních žánrech</p>
---	--	---	--



Školní vzdělávací program <b>PODKOVIČKA</b>	ZŠ Charlotte Masarykové Praha 5 – Velká Chuchle, Starochuchelská 240
Prolíná všemi ročníky: -tvůrčí vlastní literární text odpovídající tematicky i formálně zadání	

12.3.4. Český jazyk a literatura – 6. roč.

Konkretizovaný výstup	Konkretizované učivo	Průřezová témata	Vazby, přesahy
<p><b>Žák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– dovede reprodukovat obsah přečteného textu, je schopen jednoduchým způsobem pomocí pojmů postava, děj, vypravování, odstavec, přímá řeč apod. popsat jeho strukturu a jazyk</li> <li>– dovede vlastními slovy vysvětlit smysl díla</li> <li>– všímá si individuálního stylu autora a tvoří vlastní literární text parafrází vybraného autorského stylu, např. cestopis</li> <li>– je schopen formulovat svůj čtenářský zážitek a dojem z návštěvy divadelního či filmového představení</li> <li>– rozlišuje literaturu různého typu a texty hodnotí, charakterizuje rozdíly mezi literaturou krásnou a</li> </ul>	<p>Putování za mýty</p> <p>Putování za vědou a technikou</p> <p>Putování za světem</p> <p>Čtenářská dílna a čtenářské zápisy</p> <p>Putování za zvířaty</p>	<p>MuV Kulturní diference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti</p> <p>VMEGS Jsme Evropané</p> <p>EV – vztah člověka a zvířat, divoká příroda</p>	<p>6.1, 6.3, 6.6, 6.8, 6.9</p> <p>D Podstatná, důležitá data českých dějin</p> <p>Vo Česká státnost</p> <p>Vo Významné osobnosti našeho státu, naší historie</p> <p>F Robotizace</p> <p>Z Práce s mapou</p> <p>Př Zvířata</p>

<p>konzumní a texty seriózními, populárními a bulvárními</p>	<p>Vybrané texty</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zná základní literární druhy a žánry, uvádí výrazné představitele</li> <li>– zná základní literární směry a jejich významné představitele v české i světové literatuře</li> <li>– porovnává různá ztvárnění téhož tématu v literatuře a filmu</li> <li>– pracuje s různými zdroji informací v knihách i na webových stránkách a všímá si vyšší či nižší spolehlivosti zdroje</li> <li>– čte s porozuměním</li> <li>– v hlasitém čtení frázuje po smyslu sdělení, využívá výrazného čtení a dramatizace</li> <li>– řeší samostatně nebo s dopomocí učitele interpretační úkoly</li> <li>– jmenuje díla, která ho zaujala</li> <li>– uvědomuje si tematickou specifickou kapitola a oddílů v Čítance</li> <li>– reprodukuje podstatnou myšlenku textu</li> </ul>	<p>Vybrané texty</p> <p>Putování do neskutečných světů (Harry Potter)</p> <p>Domácí úkoly, referáty, projekty...</p> <p>průběžně</p> <p>průběžně</p> <p>průběžně na vybraných textech</p> <p>Práce s Čítankou</p> <p>Putování za vědou a technikou</p>		<p>Vv Výtvarné zpracování literárních děl</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozliší v textech řeč vypravěče a řeč postav</li> <li>- rozpozná rým, rytmus a základní tropy (metafora, přirovnání)</li> <li>- nalezne v textech stupňování napětí, líčení prostředí, charakteristiku, pointu</li> <li>- rozlišuje ich-formu a er-formu</li> <li>- rozliší různé druhy fantasy literatury</li> <li>- charakterizuje prvek humoru a nadsázky v textu</li> <li>- vyjádří význam rodinného soužití a mezilidských vztahů</li> </ul>	<p>Putování za domovem</p> <p>Putování za mrazem v zádech</p> <p>Putování za zvířaty</p> <p>Putování do neskutečných světů</p> <p>Za humorem a satirou</p> <p>Putování mezi dětstvím a dospělostí</p> <p>Putování lidským životem</p>	OSV Rodina	
--	---	------------	--

Příloha č. 3 – Školní vzdělávací program Podkovička, Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova 6. ročník

Školní vzdělávací program **PODKOVIČKA**  
ZŠ Charlotty Masarykové Praha 5 – Velká Chuchle, Starochuchelská 240

Český jazyk – 6. ročník **Komunikační a slohová výchova**

Konkretizovaný výstup	Konkretizované učivo	Průřezová témata	Vazby, přesahy
<b>Žák:</b> - rozliší základní slohové útvary. - porovná projev mluvený a psaný, vyhledá jejich rozdílné znaky. - najde nespisovné výrazy a nahradí je spisovnými. - k vybraným výrazům najde vhodná synonyma. - rozhodne o vhodnosti/nevhodnosti použití nespisovného výrazu. - sestaví jednoduché sdělení, inzerát, objektivně. - vyplní jednoduchý tiskopis. - souvisle reprodukuje děj. - sestaví osnovu, dodrží časovou posloupnost. - tvoří vlastní vypravování, používá prostředky oživující vypravování. - vhodně užívá přímou řeč, rozezná řeč přímou a nepřímou. - popíše charakteristické vnější znaky osoby, hlavní povahové vlastnosti - užívá přesná, názorná pojmenování - zpracuje jednoduchý pracovní postup, popis předmětu - dodržuje zvolený postup popisu. - podá stručnou, jasnou, přehlednou	Slohové útvary – vypravování, popis, zpráva, oznámení Projev mluvený a psaný Jednoduché komunikační žánry, tiskopisy Vypravování Přímá a nepřímá řeč Popis osoby, předmětu, děje, pracovního postupu Oznámení a zpráva	OSV Sebepoznání a sebepojetí Komunikace MUV Kulturní difference MeV Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení Tvorba mediálního sdělení	4.4, 4.5, 4.8, 4.10

<p>a úplnou informací.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sestaví správně po formální stránce soukromý dopis, používá kultivovaný písemný projev.</li> <li>- užívá vhodné jazykové prostředky vzhledem k adresátovi dopisu</li> <li>- vyhledá klíčová slova a hlavní myšlenky textů, heslovitě nebo souvislými větami je zaznamená.</li> <li>- posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu.</li> <li>- vyhledá v textu odpověď na zadanou otázku.</li> </ul>	<p>Dopis soukromý</p> <p>Výpisky, výtah</p>	<p>VMEGS Evropa a svět nás zajímá</p>	
--	---	---------------------------------------	--

